

منهجية تأليف كتاب التربية الإسلامية بالسلك الثاني أساسي

تقويم وتطوير

أعمال اللقاء الدراسي حول منهجية تأليف الكتاب المدرسي
الذي نظمته الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية
أيام 19 و 20 محرم 1419 موافق 16 و 17 ماي 1998
بأكاديمية القنيطرة

المشاركون:

- عدنان عبد العزيز
- سعيد حليم
- أحمد ايت عزة
- الشريف العسري العياشي
- عز الدين الخمسي
- عبد السلام الأحمر
- محمد بلشير الحسني
- خالد الصمدي
- محمد طيب
- محمد بنزينب
- حسن اللويزي
- محمد كيزي

كتاب تربيتنا

سلسلة تربوية تابعة لمجلة تربيتنا
التي تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

المدير المسؤول: عبد الإله الحلوطي
مدير التحرير: عبد السلام الأحمر

عنوان المراسلة:
ص.ب 1362 القنيطرة
العنوان الإلكتروني:

Tabiatona@hotmail.com

الهاتف: 0537363637 - الفاكس: 053737681

رقم الإيداع القانوني: 2000-1167
مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء
رجب 1421 - 2000

ما ينشر في السلسلة يعبر عن رأي صاحبه



تقديم

الحمد لله الذي أمكن بتوفيقه الشروع في إنجاز العدد الأول من هذه السلسلة التربوية " كتاب تربيتنا"، والذي كانت حلما يراود هيئة تحرير مجلة تربيتنا منذ عددها الأول حتى تنهض بتحقيق أهداف ووظائف في مجال البحث والتنظير والتكوين لا تتسع لها أبواب المجلة وصفحاتها.

ويعتبر حقل التربية الإسلامية بكرالم تهمل فيه أدوات البحث في التنقيب لتحديد معالمها بعناية وتصوغ أهدافها التفصيلية بدقة، حتى تخرج من حالة ارتباك التصورات الناجمة عن الشرخ الذي أحدثه عزل الإسلام عن التربية العامة وعن الممارسة الواقعية في شتى مجالات الحياة.

وما زالت هذه المادة لم تقف على أقدامها ولم تحقق استقلاليتها كاملة، وإن جاز القول بأنها آخذة في طريق ذلك بإيقاع بطيء وخطوات متعثرة، فكثيرا ما تحكمت في تحديد مقرراتها نظرة علمية وتعليمية لا تعبأ بالتربية ولا تعترف بأوليتها ومستلزماتها الفنية والبيداغوجية.

لهذا ارتأينا أن تكون باكورة هذه السلسلة الواعدة قضية منهجية تأليف كتاب التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي والتي كانت موضوع

اللقاء الدراسي الذي نظّمته الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بأكاديمية القنيطرة بتاريخ 19 و 20 محرم 1419 الموافق 16 و 17 ماي 1998.

إن نشر أعمال هذا اللقاء من شأنه أن يوسع دائرة المستفيدين من عروضه وييسر الوقوف عند أفكارها ومقترحاتها لإغنائها بالإضافة إليها وتأكيداتها، أو تناولها بالنقد والتقويم، أو حتى الاعتراض على بعضها بالبيان والدليل. فغرض السلسلة التعريف بقضايا التربية الإسلامية مادة دراسية ومنهاجا عاما وشاملا وتقديم كل المحاولات الجادة في مجال التأسيس والتنظير والتطوير وإثارة النقاش حولها والإسهام في تنشيط البحث والكتابة والتأليف في مختلف الموضوعات المتصلة بتربيتنا داخل المدرسة وخارجها.

والإقدام على نشر مداخلات اللقاء المذكور ينطلق من اعتقاد أنها اشتملت على أفكار سديدة وتحليلات صائبة ومقترحات تجديدية موفقة ومثيرة للتأمل والتفكير. إنها كلها عكست الرغبة القوية في تطوير المادة وتصحيح النظرة التقليدية إليها وربطها بغايات الإسلام العليا ومقاصده العامة الرامية إلى بناء الإنسان المؤمن بالوحي الممارس لتكاليف الشرع عبادة وأخلاقا ومعاملات، المتفاعل مع إيجابيات العصر بوعي واطمئنان، المقدر لمسؤولياته الفردية والجماعية، والمقتدر على رفع كل التحديات المواجهة له انطلاقا من اعتزازه بدينه الخاتم وإيمانه بخلود نهجه الرباني.

ولقد انصبت عروض القسم الأول على تقويم الكتاب المدرسي الحالي بالمرحلة الإعدادية في ضوء خصوصيات الكتاب المدرسي ووظائفه التعليمية والتربوية المؤسسة على نظريات حديثة ومشهورة، فتناولته بالنقد والتحليل من زاويتين: الأولى علمية تبرز ما يجب أن يكون عليه الكتاب المدرسي مضمونا وطريقة، والثانية واقعية علمية تستند إلى ما هو كائن وكيفيات التعامل الميداني معه للإفادة من الإيجابيات وتنميتها والتنبيه على السلبيات والحد من آثارها.

وفي القسم الثاني الخاص بتقديم مقترحات جديدة لتأليف الكتاب المدرسي اتجهت المداخلات إلى عرض بدائل قيمة احتوت على أفكار نيرة ونظرات جريئة من شأن التمعن فيها أن يبيلور منهجية فعالة ومتطورة تحرر المادة من النزوع إلى المحتويات المعرفية المفصولة عن ذات المتلقي وحاجاتها التربوية الملحة وعن الواقع المعيش وقضاياها المتغيرة إلى جانب إحلال ثوابت الدين المكانة اللازمة بمختلف المراحل الدراسية. وختاما نسأل الله العلي العظيم أن يوفقتنا للاستمرار في إصدار هذه السلسلة التربوية خدمة لتربيتنا الإسلامية وفلذات أكبادنا، وخدمة لأطرها والمهتمين بها، والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

عبد السلام الأحمر

خصوصيات الكتاب المدرسي وظائفه التربوية

الأستاذ عبد العزيز عدنان
مفتش منسق جهوي بأكاديمية مكناس

مقدمة تمهيدية:

لقد كان الكتاب المدرسي – وما زال- مثار جدال ونقاش حاد بين الرافضين لاستعماله وبين المناادين بضرورته وحتمية استخدامه، وظل مشكلة في مقدمة القضايا التي تطغى على الساحة التربوية باستمرار وتفرض نفسها على المسؤولين وتحظى باهتمامهم.

وقد استطاع الكتاب المدرسي في خضم الصراع المرير بين أنصاره وخصومه أن يثير ضجة كبرى على أعلى المستويات كما يظهر ذلك من خلال الندوات واللقاءات والحلقات الدراسية التي تعقد قصد دراسته وتحليله وتقويمه. فاستطاع أن يخرج من كل ذلك منتصرا ظافرا، وأصبح يتمتع بأهمية بالغة وعناية فائقة مما جعل المهتمين بالتربية والتعليم في سائر أنحاء العالم يدركون أهميته وضرورة استعماله باعتباره حجر الزاوية في العملية التربوية، فأصدروا القوانين والتوصيات، واتخذوا التدابير الكفيلة بجعله أداة نافعة حقا، مما أدى إلى تطويره تطويرا محسوسا.

فما هو الكتاب المدرسي؟ وما هو رأي أنصاره وخصومه؟ وما فائدته التربوية؟ وما هي المواصفات والأسس التي ينبغي أن يبنى عليها؟ وكيف يمكن استغلاله ليحقق أهدافه؟ تلك مجموعة من الأسئلة سأحاول الإجابة عنها بإيجاز عبر محاور هذا العرض وعناصره بإذن الله.

❖ تعريف الكتاب المدرسي:

هناك تعاريف كثيرة ومتعددة للكتاب المدرسي، وهي تختلف باختلاف الباحثين تبعا للزاوية التي ينظر منها كل واحد منهم إلى هذا الكتاب. ومن بين هذه التعاريف

- 1- "الكتاب المدرسي هو الذي يمثل المقرر الدراسي تمثيلاً معتمداً من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم، ولا يدع مجالاً للخبرة في تقرير المادة العلمية المناسبة لكل موضوع".¹
 - 2- "هو تلك الوسيلة المفيدة والضرورية لعملنا التدريسي الناجح".²
 - 3- الكتاب المدرسي هو مادة مطبوعة مقررة من وزارة التربية الوطنية تعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم، ويساعد المدرس أثناء عمليتي التعليم والتعلم".³
 - 3- "الكتاب المدرسي ليس كتاب مادة فقط، بل هو كتاب تلميذ أو لا".⁴
- إن هذه التعاريف تفيد في مجملها أن الكتاب المدرسي هو الذي تتمشى مادته مع برنامج الدراسة المقرر رسمياً، وتعكس الفلسفة التربوية المعتمدة والأهداف المقررة للمنهج الدراسي.

❖ موقف الرافضين وأدلتهم:

لقد اتخذت محاربة المعارضين للكتاب المدرسي مظهراً من مظاهر رفضهم للتربية التقليدية بجميع أشكالها وأنماطها، فهم يرون أن "التربية التقليدية قد ورثت فيما ورثت عن التربية اليونانية والقرن الوسطى" الشكلية المطلقة". فالتعليم هو المدرس والكتاب أما التلميذ فهو في غالب الأوقات مستقبل لا فاعل، فهو يسمع من المدرس ثم يستظهر من الكتاب فهم أم لم يفهم".⁵

وهكذا ظل أصحاب هذا الاتجاه ينددون بالأساليب العتيقة في التربية ويحاربون كل مظهر من مظاهر الشكلية الموروثة في التعليم وينادون بمعرفة أعمق لعقلية المتعلم ونفسيته ومتطلباته.

وكان في مقدمة هؤلاء "جان جاك روسو" المعروف بعدائه الشديد للتربية التقليدية والطرق التقليدية، ولوسيلتها الأساسية التي هي الكتاب. فقد كان يحارب الكتب عموماً، والمعرفة الجاهزة التي تؤخذ منها وتصب في عقول التلاميذ. وفي هذا الصدد يقول: "إنني أكره الكتب، إنها لا تعلم سوى الحديث عما لا نعرفه، فالطفل الذي يقرأ لا يفكر، إنه لا يفعل سوى أن يقرأ، إنه لا يتتقف بل يتعلم الكلمات".⁶ ويقول أيضاً: "إن أوائل معلمينا في الحياة أرجلنا وأيدينا وأعيننا، وإن إحلال الكتاب محل هذه كلها لا يعلمنا الاستدلال، بل يعلمنا استخدام عقول الآخرين، يعلمنا أن نعتقد كثيراً، وألا نعرف شيئاً على الإطلاق"، ويتساءل: "في أي شيء ننتظر من التلميذ أن يفكر إذا كنا نفكر له في كل شيء".⁷

ويؤكد "بستالوتزي" أحد رواد التربية الحديثة على أن الكلمات لا تعدو أن تكون رموزاً، وأنها خالية من المعنى ما لم تصحبها خبرات واقعية، ودعا إلى لمس الأشياء المادية والوقوف عليها والقيام بالأعمال والانغماس في الانفعالات.

¹ ريان فكري حسن : التدريس. ط 2، 1971، ص : 240.

² فايد عبد الحميد : رائد التربية العملية وأصول التدريس. ط 1984، ص : 68.

³ بوبكري وسماوي : تقويم كتاب الجغرافية للسنة الخامسة، بحث تربوي بكلية علوم التربية. ص : 13.

⁴ أبو الفتوح رمضان وآخرون : الكتاب المدرسي. 1962

⁵ محمد رفعة رمضان ومن معه : أصول التربية وعلم النفس، ط 8 - 1964، ص : 241.

⁶ الدباجي الجليلي : محاضرات في علوم التربية - مركز تكوين المفتشين. 89/87

⁷ عبد الله بناني : الجوانب التربوية للكتاب المدرسي - الرسالة التربوية. عدد 7/6 ص : 90.

ودعا "فروبل" إلى الإكثار من الرحلات وملاحظة الطبيعة واستخدام الأشياء والأجهزة بدل التحفيظ والتسميع والتذكير⁸.

من خلال هذه الأقوال يتضح أن أصحابها يرفضون الكتاب عموماً بما فيه الكتاب المدرسي لأنهم لا يرون فيه المصدر الرئيسي للمعرفة.

وفيما يلي جملة من الانتقادات التي اعتمدها هؤلاء في رفضهم لاستعمال الكتاب المدرسي.

- إنه أداة من أدوات التعليم التلقيني الذي يلغي فاعلية المتعلم ويضعه في وضعية سكونية.
- إنه يؤدي إلى تعليم سطحي بالنسبة لمعظم التلاميذ.

- إنه لا ينمي في التلميذ القدرة على استغلال المعلومات في مختلف مواقف الحياة، وحل المشكلات الطارئة.

- إنه لا يشجع الأستاذ على الاستزادة من المادة الدراسية.

- إن مادته العلمية قد تكون متأثرة بطريقة في التفكير ووجهة نظره الشخصية مما يرغم المدرس والتلميذ معا على السير وفق هذه الخطة التي قد تكون غير ملائمة.

- إن الدوافع التجارية قد تحجب عن المؤلف الجوانب التربوية التي ينبغي احترامها والالتزام بها.

والملاحظ أن هذه الانتقادات تركز على أن معرفة التلاميذ ينبغي أن تكون نتيجة ملاحظاتهم الشخصية وتجاربهم الذاتية واكتشافاتهم المستمرة، لأن هذا النوع من المعرفة أكثر يقيناً وثباتاً. أما التلقين والكتب المدرسية فإنها لا تعلم إلا المعرفة السيئة التي لن تفيد التلاميذ في حياتهم ولن ينتفعوا بها لأنها عبارة عن تجارب غيرهم.

لكن، هل معنى هذا أن الكتاب المدرسي قد فقد أهميته إلى الأبد؟ وأن روسو كان محقاً فيما ذهب إليه؟ وهل استطاعت المدارس الأكثر تحملاً للمبادئ التربوية التقدمية والأحسن توفراً على إمكانيات تطبيقها أن تستغني نهائياً عن الكتاب المدرسي وعمما يقدمه من خدمات لكل من الأستاذ والتلميذ على السواء؟

إن هذا ما يدفعنا إلى الحديث عن فوائد الكتاب المدرسي وأهميته في العملية التربوية انطلاقاً من موقف المنادين بضرورته وحتمية استخدامه.

❖ موقف أنصار الكتاب المدرسي ومبرراتهم:

يرى هؤلاء أنه إذا كان هناك من مبرر لهذه المحاربة والرفض في زمن مضى حين كان الجهد مقصوراً على الكتاب والمدرس، فإنه لم يعد من المبرر لهذا الرفض أبداً في الوقت الحاضر نظراً لعدة عوامل ومتغيرات، ذلك أن الكتاب المدرسي الحديث استفاد من الانتقادات التي وجهت إليه ومن السلبيات التي أحصيت عليه، فكيف مع ما ينادي به كبار رجال التربية، وركز على اختيار المادة العلمية الدقيقة المنسجمة مع فلسفة المجتمع وثقافته، وسيكولوجية المتعلم وخصائصه، أصبحت الكتب المدرسية

⁸ - محمد السعيد: الكتاب المدرسي وطريقة الاستفادة منه - الرسالة التربوية - عدد 12/ ص : 28.

الحالية متنوعة المواد، متينة البناء، واضحة الموضوع، حسنة الإخراج، حتى إنه "لو أتيح لروسو شيخ محاربي استعمال الكتب أن يعود إلى الحياة وينظر إلى الكتب المستعملة حاليا لبدل رأيه ودعا إلى استعمالها فوراً، فهذه الكتب بدلا من أن تبعد التلميذ عن الطبيعة فإنها تضعه على اتصال مستمر بها، لأن محور التدريس في الكتب العصرية يدور حول ملاحظة الأشياء عن كثب ووصفها وصفا دقيقاً"⁹.

التربية الحديثة من التعليم عن طريق الخبرات الشخصية والمكتسبة عن طريق الاحتكاك بالأشياء، وبين الاستعانة بما في الكتب الجيدة من أبحاث ودراسات وتحقيقات، لأن الوسائل التربوية يكمل بعضها بعضاً دون أن يلغيه.

أما إذا ألقينا نظرة على نوع التعليم السائد ببلادنا، فإن هناك حقائق تفرض نفسها بالبحاح، وتحتّم استعمال الكتاب المدرسي:

1- فنحن مضطرون إلى التعليم الجمعي الذي يعامل فيه التلميذ كمجموعة يفترض فيها أن تكون متجانسة الأعمار، متقاربة المدارك، يخاطبها مدرس واحد في نفس الوقت.

2- إن المحرك الرئيسي لكل من المدرس والتلميذ هو الرغبة في اجتياز الامتحانات بنجاح، هذه الامتحانات - في شكلها- تركز في معظمها على الحفظ والتحصيل، وفي وضع كهذا يكون الكتاب عموماً، والكتاب المدرسي بصفة خاصة، هو المزود الرئيسي للمرشحين بما يحتاجون.

3- هناك مواد لا تستغني عن الكتاب مطلقاً كالمطالعة، والتاريخ، والنصوص الأدبية، والتربية الإسلامية، الخ.¹⁰

إنه لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية الكتاب المدرسي وفوائده باعتباره الأداة الأساسية للتعليم التقني، هذا النوع من التعليم الذي يؤكد كثير من المربين على أهميته وضرورته في كثير من المواقف التعليمية حتى عند العمل بالطرق الحديثة.

❖ أهمية الكتاب المدرسي وفوائده التربوية:

يعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل التعليمية الأساسية التي تشغل طيلة الحصة من طرف كل من المدرس والتلميذ، وهو يؤدي دوراً أساسياً في العملية التعليمية:

* فهو بالنسبة للتلميذ أداة عمل متكاملة ومنظمة حاضرة معه في البيت والمدرسة، تعودته التثقيف بواسطة القراءة، وتساعد على تهيئ الدروس.¹¹

* وهو يوضح الشروح التي يأتي بها المدرس ويفيد في دروس المراجعة والأعمال البيتية.

* يساعد التلاميذ على التعلم الذاتي واكتساب المعرفة بعد تخرجهم من المدرسة.

* وهو بالنسبة للمدرس الجامع للبرنامج المقرر والمرتب لأبوابه ترتيباً منطقياً وزمناً يساعده

على توزيع الدروس منذ بداية السنة وتحضيرها تحضيراً لائقاً عن طريق استغلال ما يتوفر عليه من

⁹ مختار عضاضة : التربية العملية التطبيقية - ط 3، ص : 201.

¹⁰ - محمد السعيد، مرجع سابق، ص: 30.

¹¹ - وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج والتفتيش المختص : البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية. ص : 35.

وسائل تعليمية ونصوص ملائمة للدروس المطلوبة، اختيرت وأعدت وفق الشروط البيداغوجية الضرورية، ومن طرائق للتقويم والمراقبة، ومن إمكانيات لتدريب التلميذ على المهارات المناسبة.

* يساعد ذاكرة المدرس ويوفر عليه كثيرا من الوقت يمكن أن يستغله في معلومات إضافية بعد أن يستوفي عناصر الدرس الأساسية منه، وخاصة بالنسبة للمدرسين الجدد.

* يؤمن التوحيد ويضمنه في المواد التعليمية، وبذلك يساهم في توحيد التكوين على المستوى الوطني، وتطبيق التعليمات التربوية والتوجيهات الرسمية، وهذا شيء مهم وضروري لا سيما في الامتحانات الموحدة.

وخلاصة القول إن الكتاب المدرسي وإن كان أداة فعالة في العملية التعليمية، فإنه لا ينبغي أن يقوم مقام المدرس بأية صورة من الصور، بل يجب عليه أن يختار منه ما يناسب تلاميذه. كما أن توفره عند التلاميذ لا يعني الأستاذ أبدا من إعداد دروسه وتحضيرها، ولا يمكن بأية حال من الأحوال الاعتماد عليه كليا في هذا التحضير لقصوره عن تحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية مهما بلغ من الدقة والإتقان والجودة.

ولتحقق الكتاب المدرسي وظيفته ويصل إلى أهدافه، وحتى يمكن التوفيق بين المؤيدين والمعارضين لاستخدامه، وحتى نستفيد من محاسنه وإيجابيته دون أن نتضرر من مساوئه وسلبياته، لا بد أن تراعي في تأليفه مواصفات معينة، وأن يعتمد في بناءه على أسس خاصة، وأن يستغل استغلالا جيدا.

❖ مواصفات الكتاب المدرسي الجيد:

أ- مادته:

ينبغي أن تكون مناسبة لمستوى التلميذ حتى يستطيع إدراكها وفهمها، وأن تعرض بوضوح وإتقان، وبطريقة سهلة مشوقة، بعيدة عن التعاريف الجافة، والتلخيص المخل، أو التطويل الممل، وهذا يفترض في المؤلف أن يهضم عناصر الموضوع وتفاصيله ثم يبرزها في صورة واضحة مناسبة للمرحلة التي يوضع لها الكتاب بطريقة إنشائية مبتكرة، وأن يصوغها في أسلوب شيق جذاب، وعليه أن يكون أوسع أفقا من القارئ حتى يجد فيه كل تلميذ ما يلبي حاجته ويرضي رغبته، وأن يعمل على توضيح الفكرة التي يرمي إليها حتى يستطيع المتعلم العثور عليها بسهولة، على ألا يغض النظر عن الحاجات النفسية لتلاميذ كل مرحلة من المراحل التعليمية، بل عليه أن يكون واعيا بخصائص المتعلم السيكولوجية التي تتطلب تلميذات واستجابات من نوع خاص. كما يحسن به أن يستمد مادته مما يجري من أحداث حول التلميذ في بيئته، رابطا بين تلك المعلومات وبين ما في كتب المواد المدرسية الأخرى كالربط بين كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية بأن تكون النصوص القرآنية منطلقا لاستنباط القواعد اللغوية، وبين كتب السيرة والتاريخ الإسلامي ...

ب- لغته وأسلوبه:

يختلف مستوى لغة الكتاب المدرسي باختلاف مراحل التعليم وأقسامه، وهذا يفرض "على مؤلف الكتاب المدرسي أن يتوخى اختيار العبارات والألفاظ التي يدركها ويفهمها تلاميذ متوسط أعمار المرحلة الواحدة¹²، وأن يتحرى في عباراته الوضوح والإحكام والضبط، وأن يكون الأسلوب سهلاً، سلساً، واضحاً، يساعد على رقي أسلوب التلميذ في كتاباته، فلا يضم كلمات عويصة ولا تراكيب غريبة. وعليه أن يتجنب التكرار في العبارات والأساليب، وإن احتاج ذلك إلى التوضيح والشرح فليستعن بالمثال.

ج- وسائل الإيضاح في الكتاب المدرسي:

إلى زمن قريب لم يكن مؤلفوا الكتب المدرسية يعيرون أي اهتمام لوسائل الإيضاح والتعليم، بل كانوا يعرضون المادة العلمية للكتاب عرضاً جافاً خالياً من أي صور أو رسوم، مما ينفر التلاميذ منها بسهولة لخلوها مما يجذبهم أو يستهويهم. إلا أنه في السنين الأخيرة، واستجابة لنداء المربين ولعلماء النفس، بدأ المؤلفون يضمنون كتبهم بعض تلك الوسائل اقتناعاً منهم بأهميتها وقيمتها التربوية، ومع ذلك فإنهم لم يوفروها ما تستحقه من عناية واهتمام إذ لم يراعوا فيها عنصر التشويق ومناسبتها لرغبات وميول الفئة المستهدفة، فليس المقصود هو وجود تلك الصور والأشكال، وإنما المقصود هو أن تؤدي وظيفتها التربوية في الإيضاح واستمالة أذهان المتعلمين وجذب انتباههم.

ولهذا يحسن بالمؤلف أن يكون ملماً ببيكولوجية المتعلم في مراحل نموه المختلفة حتى يعرض عليه من الوسائل ما يصادف هوى في نفسه، وما يتفق مع ميوله وخصائصه، وبهذا تصبح لتلك الوسائل قيمتها التربوية في توضيح وتفهم الحقائق التي قد تقصر العبارات اللفظية أحياناً عن تأديتها.

د- حجم الكتاب وطبعه وإخراجه:

ينبغي أن يكون حجمه مناسباً حتى يسهل استعماله، وأن يكون متين الغلاف حتى لا يتمزق بسرعة، وأن يراعى في طبعه وإخراجه أفضل شروط الطباعة العصرية بأن يكون جذاباً يشمل الصور الملونة والأحرف الواضحة ذات الأحجام المختلفة والترتيب المنطقي الصحيح، وأن يطبع على ورق جيد لونه مريحاً غير براق حتى لا يؤذي النظر، وأن تضبط الكلمات بالشكل عند الضرورة. ولا بد من مراجعته وتصحيحه قبل إخراجه ونشره تجنباً للأخطاء المطبعية لما لها من أثر سلبي على قيمة الكتاب وتكوين المتعلمين.

وليكون الكتاب المدرسي متوفراً على المواصفات التي تجعله كتاباً جيداً يتعين أن يبنى على

الأسس التالية:

الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي:¹³

¹² - محمد رفعت: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي - ط 5. 1964. ص: 245.
¹³ - أبو الفتوح رمضان وجماعة: الكتاب المدرسي، ص: 161 وما بعدها.

- **أولاً: الأساس الاجتماعي الثقافي:** وذلك بأن يراعي عند وضع الكتاب المدرسي مركز الثقل في ثقافة المجتمع الذي يعمل الكتاب المدرسي على إعداد التلاميذ له، وهو مركز يتغير بتغيير ظروف المجتمع بحيث تكون قابلة للاستخدام الاجتماعي، مما يساعد الناشئ على تكوين إطار عقلي وتخطيط فكري يستخدمه كأساس في مواجهة الحياة، وبالتالي يساعد الناشئ على تكوين إطار عقلي وتخطيط فكري يستخدمه كأساس في مواجهة الحياة، وبالتالي يساعده على تحويل المشكلات المعقدة والمواقف الغامضة إلى علاقات واضحة وسلوك حميد موجه، وهذه غاية التربية السليمة.

- **ثانياً: الأساس الفلسفي التربوي:** هذا الأساس لا ينفصل عن الأساس السابق بل يكمله ويتممه، لأن التربية الحديثة ترى أن مادة الكتاب المدرسي وطريقة عرضها ينبغي أن تعبر عن أهداف المجتمع وصورته الجديدة التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها، وعليه أن يجمع بين المادة والطريقة فيكون وسيلة لترجمة الأهداف إلى وحدات سلوكية لدى المتعلمين.

- **ثالثاً: الأساس السيكولوجي:** خلافاً لما سارت عليه التربية التقليدية، فإن التربية الحديثة جعلت المتعلم مركز العملة التعليمية التعلمية، فنادت بمراعاة خصائصه السيكولوجية سواء أثناء بناء المناهج أو تأليف الكتب المدرسية أو تحديد الطرق التعليمية. ومن أهم الشروط التي يلح هذا الاتجاه على توفرها في الكتاب المدرسي ما يأتي:

أ- أن يخاطب التلميذ ككائن نشيط متكامل، ولا يتحقق هذا إلا إذا كان المؤلف مرتبطاً بما جد في علم النفس ونظرته للإنسان ككائن حي يستمد نشاطه الجسمي والعقلي من تفاعله مع البيئة المحيطة به مدفوعاً بحاجاته وعواطفه وتفكيره.

ب- أن يكون أداة لإثارة التفكير وتعميقه، وذلك بأن يتجنب المؤلف الذاتية في المادة المقدمة، وأن يعرضها بطريقة تنمي عند المتعلم عادة حل المشكلات وكيفية مواجهة الحياة.

ج- أن يساهم في تكوين الاتجاهات والقيم وتنميتها.

رابعاً: الأساس العلمي: وذلك بأن يراعي المؤلف الدقة العلمية، لأن أي خطأ علمي في مادة الكتاب يؤدي إلى قتله ويمنع وضعه بين أيدي المتعلمين الذين يجب أن تبنى معارفهم على الحقيقة التامة.¹⁴

ولهذا يسند تأليف الكتاب المدرسي إلى المتخصصين لما له من دور أساسي في تنشئة الجيل وتزويده بمعارف يقينية تؤهله للاندماج الاجتماعي. ولإصدار حكم صادق على صلاحية الكتاب المدرسي يجب تجربته ميدانياً قبل نشره نهائياً، بل ومتابعته بالتقويم قصد تعديله كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

إن الأسس السابقة ينبغي مراعاتها عند بناء وتأليف الكتاب المدرسي. فهي أسس متداخلة ومتكاملة لا يمكن فصلها عن بعضها لأن المتعلم شخص متكامل. وتوفير هذه الأسس يفترض أن يكون

¹⁴ - عبد الحميد فايد : رائد التربية العامة وأصول التدريس. ص 68.

المناهج ومحتواه الذي يكون المادة الخام للكتاب المدرسي متوفرا على هذه الأسس أيضا ومراعيًا لها. وبهذا يتم التكامل والتناسق والانسجام بين هذه الأدوات.

❖ القواعد الأساسية لاستخدام الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي مهما كانت درجة جودته وإتقانه، فإن فائدته تبقى متوقفة على حسن استغلاله واستعماله من طرف المدرس والتلميذ على حد سواء، ولن يؤدي دوره كاملا إلا إذا عرف المدرس كيف ومتى يستعمله، لأنه كالسيف لا يعمل إلا في يد بطل، ثم هو في كل الحالات لا يعدو أن يكون إحدى الوسائل التي يستعان بها في العملية التعليمية، ولا يجوز أن يكون المصدر الوحيد، بل يجب أن تتعدد المصادر وتتنوع المراجع.

وأهم القواعد التي يمكن اعتمادها في هذا الصدد ما يلي:

1- **تقديم الكتاب المدرسي للمتعلمين:** يجدر بالمدرس عند بداية كل موسم دراسي أن يقدم الكتاب لتلاميذه، وذلك بالإشارة إلى مكوناته وموضوعاته كما جاءت في الفهرس أو المقدمة، وما تضمنه من صور ووسائل تعليمية، والأسئلة والتمارين أو التطبيقات الموجودة فيه، مبديا تقديره لأهمية استخدام هذه الجوانب والاستفادة منها. بهذا يكون لديهم نظرة عامة عن الكتاب، ويرسم لهم خريطة للمقرر في المادة مما يزيد من تشويقهم للكتاب والرغبة في الاطلاع على محتواه.

2- **التعريف بكيفية قراءة الكتاب المدرسي قراءة جيدة:** يعد التدريب على القراءة وتنمية مهارتها من بين الأغراض الأساسية للكتاب المدرسي، لكن القراءة فيها ليست أية قراءة، ولكنها قراءة متبصرة وناقدة، لأن القراءة السطحية تخفي الحقائق وتدفع المتعلمين إلى الحفظ والاستظهار، وربما الانصراف عن الكتاب المدرسي والاستعاضة عنه بكتب الملخصات الخارجية والتي لا تتوفر فيها غالبا شروط الكتاب المدرسي الجيد.

3- **تلخيص التلميذ لمادة الكتاب:** لأن الطرق الحديثة تنهج إلى قصر النشاط داخل الفصل على الحوار ومناقشة مادة الكتاب ثم تكوين ملخصات جماعية وتقويمها، أو توجيه المتعلمين إلى تلخيص محتوى الكتاب عبر الإجابة عن أسئلة يوجهها إليهم أساتذهم.

يتلخص من كل ما سبق أن الكتاب المدرسي يعتبر وسيلة أساسية وأداة فعالة في العملية التعليمية لا يمكن أبدا أن يستغني عنه كل من الأستاذ والتلميذ نظرا لأهميته القصوى وفائدته العظمى، شريطة أن يتوفر على مواصفات الكتاب الجيد، وأن يركز على الأسس التي سبقت الإشارة إلى بعضها، وأن يحسن كل من الأستاذ والتلميذ استغلاله، وأن يتم توظيفه توظيفا ملائما.

إشكالات نظرية في تأليف الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية

العرض الأول: إشكالية المحتوى والمنهاج

الأستاذ أحمد أيت أعزة
مفتش بنبابة أزيلال

تثير مسألة الكتاب المدرسي إشكالات عدة، حيث تتفاعل فيها عوامل متعددة، وتؤثر فيها متغيرات متناقضة. وإن كانت لكتاب التربية الإسلامية خصائص مميزة، فإنه لا يخلو من هذه المؤثرات بل يزيدا تعقيدا وتأزما نظرا لعسر ولادة هذه المادة وتعدد التيارات التي تنازعتها في مرحلة النشوء. ونخص بالذكر هنا الأفهام المتناقضة حول طبيعة محتويات الكتاب المدرسي (جزئيات، حقائق، مفاهيم...) وحول مستوياتها (أكاديمية، صفية). ومن أجل تحقيق فهم واضح لهذه الإشكالات، لا بد من محاولة فهم طبيعة النظام التعليمي الذي تعيش فيه المادة وأسسها ووظائفه أدواته التعليمية.

1- مشكلات الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية:

فالنظام التعليمي المغربي يعتبر التعليم الأساسي نظاما تربويا تعليميا إجباريا مدته تسع سنوات، يثبت في المتعلم القيم الإنسانية، ويكسبه القدر الضروري من المعارف والمهارات والسلوكات الإيجابية، الشيء الذي يجعله قادرا على تحقيق الترقى الذاتي ويؤهله للاندماج في مجتمعه والمساهمة في تطويره ومسايرة ركب التطور الإنساني والإسهام فيه¹. وقد تم تقسيم هذا التعليم إلى سلكين: الأول يمتد ست سنوات والثاني ثلاث سنوات². وهذا يفترض وجود اتساق وانسجام بين السلكين، ولكن الواقع ينفي ذلك، وخاصة في مكوني العبادات والأخلاق – دون تغيير مستوى المحتوى، أو تطوير المفاهيم المدرسة. أما الكتاب المدرسي – الذي يعتبر الأداة الأساسية لتوحيد التعليم – فإن الوثائق الرسمية تعتبره الحد الأدنى من المعرفة الواجب تدريسها وتحدد وظائفه كالتالي³:

- لا نبغي أن يكون المرجع الوحيد للأستاذ.
 - هو مرجع التلميذ الأساسي.
 - يستخدم في فترات محددة: خلال قراءة النصوص وشرحها، ويغلق ويبيد بعد ذلك.
- وعلى الرغم من أن واقع الممارسة يناقض هذه التوجيهات، إلا أنه يمكننا أن نفهم من طريقة توظيف الكتاب المدرسي أن المقصود هو النصوص بذاتها، وأن الشرح الميثوث في ثنايا الكتاب ليس إلا وجهة نظر توجيهية للمدرس ومرجعية بالنسبة للتلميذ. وهذا يقتضي ضمنا أن الشرح عبارة عن مجموعة من المفاهيم والقضايا العامة الملامة لعموم دلالة النص، ولكن الواقع هنا أيضا يناقض التوجه حيث إن المتصفح للكتاب سرعان ما يصدمه ذلك الكم الهائل من الحقائق الجزئية والمعارف الفرعية التي لا يربط بينها رابط، إلا أنها دونت في كتاب واحد.

والمصير نفسه لاقته منهجية تدريس المادة حيث يلاحظ توحيد منهجية تدريس جميع المكونات⁴، كأنه لا يوجد فرق بين المفاهيم الفقهية وبين المفاهيم العقدية مثلا، وأن مناهج العلماء موحدة في طريقة تحقيقها وبنائها؟! هذه فقط ملاحظة على مستوى البحث العلمي، أما على مستوى التعليم فإن هذه النظرة تخالف ما يؤكد علم التدريس (الديداكتيك) حيث اتفق أن هذا العلم يشمل مجالين أساسيين على الأرجح وهما⁵:

➤ المادة الملقنة (المدرسة): معارف المحتوى المدرس، وتنظيم المحتوى المدرسي والمنهجي، والطبيعة الداخلية والعميقة للمادة المدرسة وهذا هو المدخل المعرفي (الإبستمولوجي).

¹ - وثائق عامة - 1991. ص 5.

² - المصدر نفسه. ص 5-6.

³ - البرامج والتوجيهات. 1990. ص 9-10.

⁴ - المصدر نفسه. ص : 10.

⁵ - La formation professionnelle des enseignants .M. ALTET .PUF - 1994.

➤ تعلم واستيعاب المحتويات في الفصل من طرف المتعلم، والطريقة التي يوظف بها التلاميذ هذه المضامين ويكتسبونها بها، والكيفية التي يتمثلونها بها. وهذا هو المدخل النفس – معرفي.

وإذا كان المجال الثاني لعلم التدريس يفرض ضرورة احترام الفروق بين المتعلمين وتمثلاتهم وكيفية اكتسابهم للمعرفة، مما يعني اعتماد المفاهيم – التي يمكن تشخيص تمثلات التلاميذ يؤكد ضرورة احترام الخصائص المعرفية لكل مكون من مكونات التربية الإسلامية، مما يعني تنوع منهجيات تدريس المادة حسب الخصائص المعرفية والمنهجية لكل مكون.

وهذا التعارض والتضاد مع أولويات علم التدريس هو أساس كل الاختلالات التي يعاني منها كتاب التربية الإسلامية أساسا وخاصة على مستوى محتوياته المعرفية.

2- المنهاج والمستوى:

غالبا لن يكون نوع المنهاج - تقليدي أو حديث- الموجه الرئيس في اختيار المحتوى ومستوياته وتنظيمه. والمشكلة عندنا أننا بدأنا الحديث عن مفهوم المنهاج منذ عملية إصلاح التعليم الأساسي الجذرية 1985 التي تأثرت بوضوح بالتزامات الحكومة مع صندوق النقد الدولي والبنك العالمي، حيث تم تبني نموذج التدريس الهادف، فأخذت الوثائق الرسمية تتحدث عن الأهداف السلوكية والتقويم والمنهاج، ولكن واقع التأليف والممارسة يشتغلان على مفاهيم أخرى هي: النوايا والامتحان والمقرر والبرنامج.⁶

وهنا أيضا فإن التباين الحاصل بين الممارسة الواقعية وبين التوجه الجديد المتبني لوحظ أن الضغط الاقتصادي يؤثر سلبا في اختيار محتوى الكتاب المدرسي وتنظيمه. ولا أدل على هذا التباين من المخالفة الصريحة لأبسط مكونات المنهاج وكذا النموذج، وهي البدء أولا بتحديد الأهداف ثم اختيار المحتويات المناسبة لتحقيقها. والواقع يؤكد أن الموضوعات نفسها التي كانت في الكتب المدرسية لما قبل سنة 1985 هي ذاتها – مع بعض التعديلات الشكلية والمظهرية – الموجودة في كتب السلك الثاني من التعليم الأساسي!.

وتكريسا لهذا التناقض نجد الممارسة تشتغل بمفهوم (المقرر) -الذي هو مقدار المعرفة التي يطلب من الطلاب تعلمها في كل موضوع دراسي خلال السنة الدراسية⁷- وهو اتجاه يقطع صلة المدرسة بمحيطها الاجتماعي، ولا يؤهل المتعلم للاستجابة لحاجات سوق الشغل، وهذا ما جاء الإصلاح لتجاوزه، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهاج الذي يعرف بأنه "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد منفصلة. وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة المنحصرة في تقديم المعرفة خاصة، ثم التأكد من استيعابها عن

⁶ -- المكي المروني : الإصلاح التعليمي بالمغرب – 1996. ص : 160.

⁷ -- معجم سلسلة علوم التربية – عدد10/9، 1994. ص : 275.

طريق الاختبارات" ⁸ وظاهرة غياب التصريح بالأهداف وتقويمها، ومركزية المقررات، والالتزام الخطي بالكتاب المدرسي، والتقويم بواسطة الامتحان النهائي ما تزال ماثلة في مناهج التعليم المغربية الحالية⁹. أما المنهاج بمفهومه الحديث وهو تخطيط للعمل البيداغوجي، وهو أكثر اتساعاً من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضاً غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم" ¹⁰ فلا تكاد تجد له أثراً إلا في التوجيهات الرسمية التي تلت إصلاح 1985 حيث إننا لا نجد تخطيطاً شاملاً للعملية التعليمية، ولا بناء مترابطاً لمحتوى المادة. ويكفي أن ندلل على ذلك بتجزئىء الوحدة الموضوعية للسورة باعتماد الثمن معياراً للتقسيم مما أدى إلى تفريق المعاني وبتر القصة الواحدة، إضافة إلى غياب التنسيق بين المكونات حيث نجد مثلاً: فتح مكة في مكون السيرة في سنة وسورة الفتح في سنة أخرى، إلخ ...

3- نحو تنظيم أفضل للمحتوى في كتاب التربية الإسلامية:

1-3- التكامل بين وحدات الكتاب:

بما أن الكتاب المدرسي وحدة من وحدات المنهاج التعليمي، فلا بد أن يحترم مبدأ التكامل بين هذه الوحدات، وأن يحمل خصائص التنظيم والتنوع لتحقيق الانسجام المفروض حصولهما في المنهاج الحديث الذي تتحدد مكوناته من خلال الإجابة عن الأسئلة الأربع الرئيسية التي طرحها تايلور:

- ما أهداف التعليم التي تسعى المادة (المدرسة) لتحقيقها؟ [الأهداف].
- ما الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟ [المحتوى].
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات تنظيمياً فعالاً؟ [التدريس].
- كيف نتأكد من تحقيق هذه الأهداف؟ [التقويم].

2-3- الجمع بين المحتوى وتنظيمه:

ومن هنا يتحدد مفهوم المحتوى بكونه المعرفة التي يقدمها المنهاج بأشكالها المتنوعة، ومن ثم يفقد المحتوى مركزيته وأولويته حيث يأتي بعد الأهداف ويلزم اختيار الخبرات التعليمية ¹¹ التي تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومفاهيم وطريقة تفكير واتجاهات وقيم.

3-3- احترام معايير اختيار المحتوى وتنظيمه:

والتي يمكن اختزالها في:

◀ الارتباط بالأهداف.

◀ صحة المحتوى.

⁸ - صالح هنيدي وآخرون : تخطيط المنهج - 1989، ص : 19.

⁹ - ميلود اجبانو. مجلة الدراسات النفسية والتربوية. عدد 13، 1992، ص : 95.

¹⁰ - معجم مجلة علوم التربية. 276.

¹¹ - الخبرة التعليمية هي حصيلة ما يكتسبه المتعلم نتيجة تفاعله مع الموقف التعليمي - هند. ص : 180.

« ملائمة المحتوى للواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم (وخاصة على مستوى فهم النصوص وطريقة معالجتها).

« التوازن والشمول وخاصة احترام الخصائص النفسية والعقلية للمتعلمين مع محاولة تغطية أهم مكونات المادة.

وبما أن كيفية تنظيم المحتوى تؤثر سلبا وإيجابا في تحقيق الأهداف فيلزم:

« التدرج من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب.

« تحديد الأفكار الرئيسية لكل موضوع ومراعاة تتابعها.

« مراعاة الخصائص المنهجية والمعرفية لمحتوى كل مكون.

مما يؤدي إلى مساعدة التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة، وعلى تنمية قدرتهم على حل المشكلات، وتنمية مهاراتهم في تحليل المعلومات والكشف عنها، ويساعد في تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة وبين التنظيم السيكولوجي للمتعلم.

3-4- إدماج جميع مستويات المحتوى وإخضاعها للنقل الديدائكتيكي:

ينقسم المحتوى إلى مستويات عدة يجب إدماجها في الكتب المدرسية، نذكر منها¹²:

• **الحقائق الجزئية:** وهي معطيات جزئية تفصيلية مينة تتعلق بإدراك الحواس مباشرة وإتقانها لا يؤدي إلى توليد أفكار جديدة، وسرعان ما يفترسها النسيان. ورغم ذلك فهي أساسية وضرورية ويجب توظيفها حسب الحاجة مع تحديد العلاقات بين جزئياتها، مثل جزئيات فرائض الصلاة وسننها، فهي لا تفيد المتعلم ولا تكسبه القدرة على الصلاة إلا إذا قدمت في نظرة شمولية، أي في إطار ربط العلاقات بين مكونات الصلاة.

• **الأفكار الأساسية:** وهي حقائق عامة ومبادئ وقوانين تمثل بنية المادة الدراسية، وتمكن التلميذ من تفسير ظواهر كثيرة، لأنها تنظم العلاقات بين الحقائق المختلفة، وتيسر الفهم، مثل مبادئ التنزيه والتعظيم وتلازم الأقوال والأفعال مع الاعتقاد في مكون العقيدة.

• **المفاهيم:** والمفهوم فكرة مجردة يمكن تطبيقها على تجارب أو موضوعات متنوعة لها خصائص مشتركة، وهو شبيه بفئة من العناصر ذات خصائص مشتركة دون اعتبار الاختلافات التي يمكن أن توجد بينها. ويقوم المفهوم على خاصيتي التجريد والتعميم¹³ مثل مفهوم الشورى ومفهوم التوحيد. والمفهوم أداة أساسية للفكر، ووسيلة فعالة لحل المشكلات، ومن ثم فعادة ما يتألف المنهاج من مفاهيم متدرجة، يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئا فشيئا، عمقا وتجريدا كلما ارتفع المستوى التعليمي. ومثال ذلك مفهوم الصلاة الذي يدرس في السنة السابعة دون محاولة تعميق فهمه وترسيخه لدى المتعلمين.

¹² - انظر المصدر السابق. ص: 193 وما بعدها.

¹³ - معجم مجلة علوم التربية. ص - 47.

● **الأنساق الفكرية:** تتكون من قضايا ومفاهيم توجه طرق التفكير، فهي تحدد الأسئلة التي تطرح، وأنواع الإجابات التي نبحث عنها، والطرق التي نستخدمها للحصول على المعرفة. وتلعب دورا أساسيا في انتقاء المفاهيم الواجب تعليمها وتحديد درجة بحثها عمقا وتجردا. ومثال ذلك القضية المركزية للسورة أو موضوعها الرئيس، حيث نجد في السور المقررة في السلك الثاني من التعليم الأساسي قضايا العقيدة تتكرر. وإذا حددنا عن موضوع السورة نكون قد حددنا النسق العام الذي تتحرك فيه مفاهيم العقيدة الواردة في السورة، وبالتالي تظهر أولوية كل منها.

وباستحضار جميع مستويات المحتوى (حقائق ومفاهيم ...) وتنظيمها، نكون قد قطعنا شوطا هاما في إطار تحسين جودة الكتاب المدرسي الذي يحتاج أيضا إلى خطوة أساسية مرتبطة بالمحتوى، وهي النقل الديدانكتيكي، أو عملية تحويل المعرفة العامة/الأكاديمية إلى معرفة صافية. وهو ما يعرف بأنه "العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم"¹⁴.

ونحن لسنا هنا في حاجة إلى الاستدلال على غياب عملية النقل الديدانكتيكي في الكتب المدرسية الحالية، حيث تكفي نظرة واحدة إلى مكون السيرة، وهو - في جله- عبارة عن نصوص عالمة (سيرة ابن هشام، زاد المعاد) لتأكيد هذه الحقيقة. ولكننا نود التذكير بأن النقل الديدانكتيكي ليس عملية تبسيط للمعرفة أو تحويلها إلى معرفة مبتذلة أو إفقادها لقدرتها التبليغية، ولكنه اشتغال على المصطلحات والمفاهيم والنماذج التفسيرية وغيرها. وأظن أن هذا المقال ليس مجال تفصيلها.

3-5- احترام المبادئ العلمية في اختيار محتوى الكتاب المدرسي وتنظيمه:

أقدم هنا بعض أسس تنظيم المحتوى¹⁵ مدعومة بأمثلة:

● **الاستمرارية:** وهي محاولة إيجاد علاقة عمودية بين مفاهيم مكونات جميع المستويات، مثل احترام الترتيب الزمني للأحداث في مكون السيرة.

● **التكامل:** وهو إيجاد علاقة أفقية بين عناصر المحتوى في مختلف المكونات كأن يدرس التلاميذ موضوع فتح مكة في مكون السيرة في السنة نفسها التي يدرسون فيها سورة الفتح، أو سورة الأحقاف في السنة التي يدرسون فيها حقوق الآباء والأبناء في مكون الأخلاق.

● **التتابع:** إحداث ترابط واضح بين محتويات الدرس مثل مكون العبادات: الطهارة، ثم الصلاة، ثم الصوم ...

● **التراكم:** وهو مكمل للأساس السابق، لأنه يشتغل على تعميق المفاهيم المتتابعة مثل الرجوع إلى دراسة الصلاة في السنة الموالية بهدف تعميق الممارسة، أو العودة إلى مفاهيم العقيدة لتعميق تجربتها مثل التوحيد أو القضاء والقدر.

¹⁴ - المصدر السابق. ص 9-10.

¹⁵ - هندي وآخرون. ص : 201.

• **التوازن:** وهو إحداث توازن بين التنظيم المنطقي للمادة وبين التنظيم السيكولوجي للمتعلم، وذلك من حيث مستوى مناقشة بعض القضايا مثل قضية القضاء والقدر وضرورة ملاءمتها لمستوى المتعلمين واهتماماتهم، وكذا فريضة الحج حيث يجب التأكيد على أهدافه وغاياته أكثر من إلزام المتعلم بالأحكام المجردة والاختلافات الفقهية.

• **التمركز:** وهو أن يبني المنهاج -المحتوى- حول قضية مركزية مثل تعميق الإيمان في مكوني العقيدة والقرآن، وتسديد السلوك في مكونات الأخلاق والقرآن والسيرة، وإصلاح اللسان في مكوني القرآن والأخلاق، والمهم أنه كما تعمل هذه القضية كأداة ناظمة للمنهاج يجب أن تشغل الدور نفسه في كل مكون.

4- استنتاج:

- وفي الأخير هذه بعض الاقتراحات من أجل بناء كتاب مدرسي صالح للاستعمال:
- ** وضوح العلاقة بين المحتوى وبين أهداف المنهاج بمفهومه الحديث.
- ** مساندة المحتوى للمستجدات العلمية، الخاصة من حيث الفهم وطريقة العرض.
- ** ملاءمته لمستوى المتعلمين من حيث المعلومات والمفاهيم والمصطلحات ومن حيث التنظيم.
- ** التنوع والوضوح في اختيار المحتوى والوسائل التعليمية وطرق التدريس.
- ** مراعاة الترابط والتسلسل في موضوعات المكون وانسجامها مع المكونات الأخرى.
- ** احترام أساليب التقويم وإدماجها في التصور العام للتأليف، والاشتغال الحقيقي بها في التدريس.
- ** ملائمة لغة التأليف ومحتواه للمستوى الإدراكي للمتعلمين.
- ** جمالية الإخراج.
- ** تضمينه قائمة لبيان المصطلحات والأعلام.
- ** تصديره بمقدمة توضيحية تبين كيفية الاشتغال به.
- ** تذييل كل مكون بقائمة المصادر والمراجع.
- ** ختمه بفهرس مفيد.

العرض الثاني: إشكالية المحتوى والأهداف

الأستاذ عز الدين الخمسي
مفتش بناية سطات.

أولاً: أهداف العرض:

- بيان أسبقية الأهداف التربوية على تحديد المحتوى الدراسي المحقق لها في كل من وضع البرنامج وتأليف الكتاب المدرسي.
- بيان مستويات اشتقاق أهداف التربية الإسلامية في السلك الثاني من التعليم الأساسي.
- بيان اعتبارات التخصيص بمعنى كيفية تحديد المحتوى المعرفي المحقق للأهداف المحددة والمرسومة.

ثانياً: الإشكال المتحكم في توجيه مادة العرض:

- ينطلق هذا العرض من رؤية نقدية لمنهجيات تأليف الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية في السلك الثاني من التعليم الأساسي. وأهم عناصر هذه الرؤية النقدية هي كالتالي:
- تقديم تحديد المحتوى المعرفي على تحديد الأهداف التربوية اشتقاقاً وتخصيصاً مع العلم أن التعليم الأساسي تعليم وظيفي يتغى تحقيق أهداف محددة بالوسائل الممكنة، ويستدعي بالتالي اعتماد بيداغوجيا الأهداف التي يتحول فيها المحتوى إلى مجرد وسيلة محققة للهدف المنشود.
 - غياب اشتقاق علمي للأهداف الخاصة من مستوياتها العليا: فالمفروض في الأهداف في مستوياتها المخصصة أن تكون أمينة في التعبير عن الأهداف في مستوياتها العليا. وكما يقال إن الهدف الخاص هو هدف عام أكثر إجرائية وتخصيصاً، غير أنه في مادة التربية الإسلامية يعتبر هذا الاشتقاق العلمي الأمين مفقوداً. ونحن لا نحتاج إلى تحليل هذه الأهداف في مستوياتها للبرهنة على ذلك، بل يكفي أن نلقي نظرة ولو عاجلة على منهجية الاشتقاق والتخصيص المتبعة لنكشف الارتباك المنهجي وعدداً من الحلقات المفقودة في عملية الاشتقاق للأهداف.
 - غياب تصور ديداكتيكي واضح يراعي الخصائص المعرفية والمنهجية للمحتوى المعرفي، وكذلك وظيفته (وسيلة لتحقيق الأهداف)، والذي من المفروض أن يظهر بجلاء في كل مراحل الاشتغال على المحتوى المعرفي: انتقاء المحتوى- نقله ديداكتيكياً (الاشتغال عليه لتحويله من

مستواه الأكاديمي إلى مستوى علمي)- ترتيبه وتوزيعه داخل الكتاب المدرسي* - اقتراح المنهجيات الملائمة لتدريسه ... الخ.

■ غياب استحضار واع لخصوصيات التعليم الأساسي وأهدافه في تحديد الأهداف الخاصة والمحتوى المحقق لها.

■ غياب استحضار واع لواقع النظام التربوي المغربي وواقع المادة الموضوعي خلال اختيار المحتوى وتنظيمه.

■ في تجديد البرامج والكتب المدرسية لا يعتمد على تقويم مدى تحقق الأهداف في مستوياتها من الخاص إلى العام، وتحديد العوائق لرفعها وتجاوزها، بل يتم تجديدها على أساس تقويم معرفي للمحتوى المعرفي (علميته)، وتقويم انطباعي لمدى ملاءمته للمستوى الإدراكي للمتعلم، ومدى تلبية احتياجاته (تقارير المجالس التعليمية، الاستثمارات- التقويمات الانطباعية للفرق التربوية بالأكاديميات)، بحيث لا توضع روائز واستراتيجية للتتبع الميداني¹، بل ولا يستفسر حتى عن الرأي الانطباعي للمتعلم.

■ هناك جوانب أخرى لهذه الرؤية النقدية التي يصدر عنها هذا العرض ذات علاقة بالجوانب التنظيمية للإدارة التربوية في مسألة تكوين اللجن المكلفة بصياغة البرامج والكتب المدرسية، وتحديد صلاحيتها في التأليف والتجديد، وفي العراقيل البيروقراطية التي تفرضها الهيكلة التفريعية لوزارة التربية الوطنية (مثلا فصل السلك الأول من التعليم الأساسي عن السلك الثاني سابقا، وفصل السلك الأساسي عن الثانوي حاليا) والتي تؤثر بشكل كبير في طبيعة المنتج موضوع التقويم.

ثالثا - منهجية العرض:

لتحقيق الأهداف المحددة لهذا العرض سأتابع النهج التالي:

1- سأعرف بالتعليم الأساسي لبيان تميزه عن التعليم الابتدائي باعتباره تعليما للحياة ووظيفتها ومحدد الأهداف، ثم أعرف بخصائصه الأساسية ومستلزماته الضرورية والتي على رأسها بيداغوجية الأهداف.

2- ثم أبين مصادر اشتقاق الأهداف في مادة التربية الإسلامية كما يفترض فيها أن تكون، وأقارنها بمنهجية الاشتقاق كما هي في واقع المادة الحالي والتي تدل بحلقاتها الضائعة على أنه اشتقاق شكلي متأخر عن تحديد المحتوى وتنظيمه في برامج أو كتب مدرسية.

3- بعد ذلك سأقدم للقارئ مادة توثيقية للتأمل في الأهداف في مستوياتها العليا والخاصة بالسلك الثاني من التعليم الأساسي.

* - منهجية تنظيم المحتوى وتبويبه وتوزيعه تتضمن منهجية تدريسه وتفرضها، وكلاهما يصدر عن تصور للمحتوى في خصائصه وأهداف تدريسه ومناهج تبليغه.

¹ - التعليم الأساسي، عبد الحي عمور. مطبعة النجاح الجديدة، ط 2 - 1993.

1-1- مفهوم التعليم الأساسي:

ورد في وثائق مادة التربية الإسلامية (وثائق تربوية عامة/1991 ص : 5) تعريف للتعليم الأساسي كالتالي: نظام تربوي إجباري مدته تسع سنوات يثبت في المتعلم القيم الإنسانية ويكسبه القدر الضروري من المعارف والمهارات والسلوكات الإيجابية. الشيء الذي يجعله قادرا على تحقيق الرقي الذاتي، ويؤهله للاندماج في مجتمعه والمساهمة في تطويره ومسيرة ركب التطور الإنساني والإسهام فيه". وهو نظام تربوي يعد المتعلم للحياة بخلاف التعليم الابتدائي الذي يعده ويؤهله لولوج الأسلاك التعليمية الأعلى (الثانوي ثم الجامعي). لذلك وجدناه يركز على المستوى التعليمي والمهارات التعليمية، في حين يركز التعليم الأساسي على تزويد "المتعلم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات التي تعتبر حدا أدنى في تكوين المواطن"²، "ويمكن كل فرد من اكتساب الحد الأدنى الضروري من القيم والمعارف والمهارات والخبرات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة"³ حسب تعبير التوصية الخامسة للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتخطيط في الدول العربية الذي انعقد في أبو ظبي عام 1977 ودعا إلى اعتماد التعليم الأساسي بديلا عن التعليم الابتدائي.

وهذا الاختلاف البنوي بين التعليم الابتدائي والأساسي يقتضي في حالة تبني التعليم الأساسي مراجعة جذرية وشاملة لمختلف العملية التعليمية، وما يرتبط بها من إصلاحات منهجية وديداكتيكية وبيداغوجية ستلقي بظلالها الوارفة على كل مكونات الفعل التربوي بما ذلك تأليف الكتب المدرسية. وهذا الذي حدث بالفعل في المغرب حيث تزامن التبنى الرسمي لنظام التعليم الأساسي بموازاة مع تطبيق مشروع شامل لإصلاح التعليم المغربي، وهو ما يدعى ب "مشروع لإصلاح النظام التعليمي المغربي لسنة 1985". ويعد هذا المشروع الإصلاحي من مستلزمات التعليم الأساسي باعتباره نظاما يركز على أهداف التربية وغاياتها ومراميتها، ويطرح مفهوما جديدا للتقويم، بل ولأهداف التربية والتعليم عموما (انظر الجدول).

الخطوط العريضة لمشروع إصلاح النظام التعليمي

إجراءات تحقيقها	الأهداف العامة
1- إعطاء الأسبقية للتعليم الأساسي = مرحلة لتزويد المواطن بالحد الأدنى من المهارات والمعارف.	تحقيق توافق بينة ومحتوى التربية والتعليم مع قدرات وطموحات الأفراد
2- إعطاء الأهمية للتكوين المهني والتقني، أداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وشبكة ب للاندماج في الحياة العامة.	بما يخدم حاجيات ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.
إجراءات تحقيقها	الأهداف النوعية

² - ندوة التعليم الأساسي. مطبوعات اليسكو. تونس 1983. ص : 13.

³ - التعليم الأساس، مرجع سابق، ص : 183.

<p>1- مراجعة البرامج ↪ أهداف التعليم الأساسي.</p> <p>2- تخفيض عدد التلاميذ بالأقسام (معدل 30 في كل قسم).</p> <p>3- تزويد المؤسسات بالوسائل التعليمية اللازمة.</p> <p>4- مراجعة برامج مؤسسات تكوين الأطر ↪ أهداف التعليم الأساسي.</p> <p>5- إعادة تكوين المدرسين.</p>	<p>- الرفع من مردودية التعليم.</p> <p>- الحد من ظاهرتي التكرار والتسرب.</p>
--	---

*** الأهداف الضمنية :**

<p>1- مواصلة الجهد في مجال تعميم التعليم: بلوغ 90% من التمدرس سنة 95/94.</p> <p>2- توجيه 20% إلى التكوين المهني في نهاية الطور الأول من التعليم الأساسي.</p> <p>3- توجيه 80% من الذين أنهوا مدة التعليم الأساسي الإجباري نحو التعليم الثانوي والتقني والتكوين المهني.</p> <p>4- تطبيق نفس النسب في نهاية المرحلة الثانوية بالنسبة للالتحاق بالتعليم العالي والتكوين المهني (المستوى التقني).</p>
--

*** الإجراءات الانتقالية والوسائل :**

<p>1- إعادة واستكمال تكوين الأطر التعليمية والإدارية العاملة حاليا.</p> <p>2- تزويد المؤسسات بإخصائين في التقييم والإرشاد التربويين.</p> <p>3- تطوير البحث التربوي في مجالي الدعم والتقييم.</p> <p>4- إدخال الإعلاميات في التسيير ليشمل جميع المرافق.</p>

ولضمان نجاح هذا المخطط وتعميق دراسة جوانبه التربوية والإدارية تكونت عشر لجان متخصصة ودائمة للدراسة والتتبع.

1-2- مميزات التعليم الأساسي:

يتميز التعليم الأساسي بالوظيفية؛ فهو تعليم هادف ينقل التعليم- كما يقول ذ. عبد الحي عمور - "من مرحلة التخطيط الذي ينشغل بالإحصاءات والاسقاطات والكم ويغفل الكيف ... إلى مرحلة الاستراتيجيات التي تعنى بأهداف التربية وغاياتها ومراميها⁴، وهذا يجعله يرتبط ببيداغوجية الأهداف وتكنولوجيا التربية.

ويتميز أيضا بالانتقال التلقائي بين المستويات بغية التخفيف من ظاهرتي التسرب والتكرار وضمان وجود قاعدة عريضة من التعليم الأساسي المدرسي في أفق التعميم، تحقيقا لتكافؤ الفرص. وهذا

⁴ - ندوة التعليم الأساسي - مرجع سابق. ص : 12.

يجعله يرتبط ببيداغوجية الدعم والتقوية "التي ترمي ضمن أهدافها الأساسية إلى تطوير المردودية العامة لمجموع القسم وتجاوز أي مشكل من أشكال التعثر أو التأخر لدى التلميذ"⁵ بتوفير فرص استثنائية له لتدراك ضعفه. وهذا يقتضي بدوره تجاوز مفهوم التقويم التقليدي و"وضع استراتيجية جديدة في مجال التقويم التربوي تقوم على أساس علمي وتستخدم فيه مختلف الطرائق والتقنيات المنهجية الكفيلة بالكشف عن حقيقة المردودية العامة للعملية التعليمية ومدى بلوغها أهدافها العامة والمرحلية ومدى فعالية كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية ومستوى التلاميذ، وفروقه الفردية، وأسبابها والبرامج والمناهج والطرائق التعليمية..."⁶

وهكذا أصبح التقويم التربوي في ظل التعليم الأساسي مكونا هاما من مكونات العملية التربوية يتميز بالاستمرارية والشمولية لكل الوحدات الدراسية والتناسق مع الأهداف التربوية، وبالارتباط بالدعم والتقوية، ويتجاوز هدف إصدار حكم على التلميذ وإنجازاته إلى رفع الفعالية والمردودية.

1-3-1-3- مستلزمات التعليم الأساسي الديداكتيكية البيداغوجية:

1-3-1-1 يقتضي التعليم الأساسي انتقالا نوعيا - على الأقل نظريا- في ثلاثة مستويات مترابطة
ترابطا جدليا:

أ- من بيداغوجيا التلقين إلى بيداغوجيا الأهداف: نقصد ببيداغوجيا التلقين "تلك الممارسة المتمركزة حول المحتوى تارة وحول المدرس تارة أخرى، والتي كانت وسيلتها في التدريس الإلقاء وإملاء الملخصات. أما بيداغوجيا الأهداف فتتمركز حول المتعلم وعملية التعلم، وترمي إلى جعل التدريس أكثر فاعلية بواسطة التحليل المستمر لنتائجه مع مقارنتها بالأهداف المرسومة قبلا"⁷.

ب- من نظام الاختبارات إلى بيداغوجيا التقويم: فمعلوم أن التقويم والاختبار نظامان مختلفان ينطلقان من منطلقات وأهداف مختلفة، تتحكم في جمع المعطيات ونوع القرارات. "ففي التقويم تجمع المعطيات من أجل دراستها والاستفادة منها لمعرفة استراتيجية التعلم عند التلميذ بغية تعديلها أو تطويرها من أجل مضاعفة فاعليتها، وفيه غالبا ما يتم اللجوء إلى البيداغوجيا الفارقة، لأنها لا تفرض على الجميع نفس الإيقاع في التعلم. وتنتظر بيداغوجيا التقويم إلى الأغلاط المرتكبة باعتبارها انتقالا ضروريا في التعلم. أما نظام الاختبارات فيتصف بالكمية والقيمية والذاتية، فهو نظام معياري بالأساس"⁸.

ج- من بيداغوجيا الموهبة إلى بيداغوجيا الدعم والتقوية: في الممارسة التربوية التقليدية، "كان المدرس يعول في نجاح درسه على فئة موهوبة من التلاميذ، معدودة على رؤوس الأصابع، فيستفسرها

⁵ - نفسه. ص : 30.

⁶ - نفسه. ص : 127.

⁷ - تجربة السلك الثاني من التعليم الأساسي بين التوجيهات الرسمية والممارسات التربوية. ذ محمد البرهمي : المجلة التربوية. ع 5 يناير

1995 . ص 54.

⁸ - نفسه. ص 54.

ويسألها عما تفوه به خلال الحصة، وإذا جاءت الإجابات مطابقة لما يريد كان ذلك عنوانا على فهم مجموعة القسم لمحتوى الدرس"⁹.

ونظرا للتحول الجديد الذي طرأ على التفكير البيداغوجي في نظامنا التعليمي، فقد تم اعتبار بيداغوجية الدعم والتقوية مبدأ من مبادئ التعليم الأساسي "التي تستهدف تمكين التلاميذ المتعثرين أو المتأخرين دراسيا من تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية التي تواجههم أثناء العملية التعليمية، حتى يتأتى لهم متابعة دراستهم بصورة طبيعية لوقايتهم من الرسوب والتكرار"¹⁰.

ويلاحظ الأستاذ محمد البرهمي- وهو على حق في ملاحظته- أن هذا المبدأ لا يجد طريقه إلى التطبيق على مستوى واقع الممارسة التربوية في نظامنا التعليمي. ويرجع ذلك إلى مخالفة واقع الممارسة التربوية للتنظير التربوي والتوجيهات التربوية الرسمية عموما. ويرد الأمر على وجه التحديد إلى اعتماد نظامنا التعليمي عمليا "برامج المواد بدل برامج الأهداف، نظام الاختبارات بدل نظام التقويم، البيداغوجية التلقينية بدل البيداغوجية الفارقة"¹¹

1-3-2- الانتقالات النوعية الثلاثة التي يستلزمها نظام التعليم الأساسي تحدث آثارها المنهجية والديداكتيكية في كل من تخطيط المناهج وتحديد المواد وتأليف الكتب المدرسية واختيار الطرق التربوية ... إلخ.

أ- فعلى مستوى المناهج والطرق التعليمية اتجهت الإصلاحات المرتبطة بالتعليم الأساسي اتجاها عقلانيا إجرائيا (تكنولوجيا) يسعى إلى تحسين الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، وتمثلت هذه العقلنة وهذه الإجرائية فيما يلي:¹²

✍ ربط عضوي بين عناصر المنهج: الأهداف والمحتوى وخبرات التعلم والتقويم.

✍ مقارنة "علمية" وعملية لمختلف هذه العناصر تستهدف الوضوح والدقة في العمل البيداغوجي.

✍ منظومات تعليمية قابلة للتطوير المستمر والتكيف مع مختلف الحاجيات والبيئات.

غير أن تطبيق هذا المنظور التكنولوجي يصطدم بعقبات مادية ونظرية مختلفة منها¹³: أنه يتطلب إمكانات كبيرة من حيث البناء والتجهيز ووسائل العمل، وأن تطبيقه مرتبط بالأهداف العامة للتعليم – التي ترسمها السياسة التعليمية والتي تخضع بدورها في غايتها وتصوراتها إلى تحديد معين للتربية يفترض فيه أن يكون منسجما مع فلسفة المجتمع وهويته الثقافية – وهي في المرحلة الراهنة ليست موضوع توافق وطني.

⁹ - نفسه. ص. 56.

¹⁰ - البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي. د. المكي المريني. منشورات جامعة محمد الخامس. كلية الآداب الرباط. ط 1993/1. ص. 22.

¹¹ - تجربة السلك الثاني من التعليم الأساسي بين التوجيهات الرسمية

¹² - هيكلية التعليم الثانوي/وزارة التربية الوطنية. مطبعة المعارف الجديدة ط 1994/1. ص. 124.

¹³ - نفسه. ص: 124.

ب- أما على مستوى المواد فيفترض فيها أن تخضع – رغم اختلاف مضامينها المعرفية – لنفس التصور الإيديولوجي والمفاهيم العقائدية، وألا يكون المنهج في محتواه قاصراً على المعارف وإنما يشمل معتقدات وقيماً ومهارات واتجاهات وألوان تذوق مشروعة*. وقد تضمنت وثيقة إصلاح النظام التعليمي لسنة 1985 المرتبطة بالتبني الرسمي للتعليم الأساسي توجيهات تربوية لكافة الساهرين على وضع وتطبيق المناهج والبرامج والكتب المدرسية والوسائل المصاحبة لها، حيث طالبتهم بالتقيد – كل حسب اختصاصه ومجال عمله – بما يلي:

✍ ضرورة تحقيق أكبر مطابقة ممكنة بين الأهداف العامة والمرحلية وبين المضامين التدريسية والطرق المستعملة.

✍ ضرورة مساهمة كل المواد والأنشطة في تحقيق جميع الأهداف المنصوص عليها.

✍ إضفاء الطابع الإسلامي على كافة المواد والأنشطة الدراسية على مستوى التصور والتطبيق (بالنسبة للتعليم الأساسي).

وتحدد التوجيهات التربوية لكل مادة نوعين من المساهمات (معرفية ووجدانية).

تقول الوثيقة: "وينبغي بالنسبة لكل مادة تحديد نوعين رئيسيين من المساهمات التي يمكن تقديمها لتحقيق الأهداف المحددة أعلاه، وذلك اعتباراً لمتطلبات عملية محضة. وهذان النوعان هما :
أ- مساهمات من نوع معرفي: أي قابلة للتدريس المباشر، ويكتسي مع ذلك أهمية قصوى، ومن ذلك: تنظيم المعارف والمهارات، اختيار وصياغة المضامين التدريسية والكتب المدرسية، السلوكات الجديرة بالتشجيع والتعزيز، التواصل بشتى أشكاله مع الاهتمام بما هو غير لفظي منه، طرق التدريس والتقويم".¹⁴

2- مصادر اشتقاق الأهداف وتخصيصها في مادة التربية الإسلامية:

رغم ما يوجد من تكامل عضوي بين الأهداف التربوية، فإنها تختلف في مستوياتها وذلك تبعاً للمدى الزمني الذي تشمله ودرجة عموميتها. ويمكننا أن نتصور الأهداف كسلسلة تنازلية تنتظم في شكل هرمي يتدرج من المستويات الأكثر عمومية إلى المستويات الأكثر تخصيصاً ويمكن أن تحدد مصادر اشتقاق أهداف مادة التربية الإسلامية كالتالي:

2-1- الغايات: وتعتبر عن المبادئ الموجهة للنظام التربوي " ¹⁵ وعن المقاصد العامة والبعيدة

المدى التي تريد التربية أن تحققها ¹⁶ وهي " صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراتهِ للوجود والحياة ¹⁷ وتصاغ في شكل عبارات عامة.

* مشروعة : بمعنى تستند إلى مبررات شتى تجعلها مسوغة ومشروعة فلسفياً.

¹⁴ – تجربة السلك الثاني من التعليم الأساسي بين التوجيهات الرسمية والممارسات التربوية. مرجع سابق ص : 54

¹⁵ – البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، مرجع سابق ص : 49.

¹⁶ – الأهداف والتقييم في التربية : مادي لحسن. مطبعة بابل الرباط. ط 1986/2. ص : 18.

¹⁷ – تحليل العملية التعليمية : د. محمد الدريج، مطبعة النجاح الجديدة. ط بدون. سنة 1994. ص : 36.

ورد التنصيص على الغايات التربوية للنظام التعليمي المغربي في وثيقة هيكله التعليم الثانوي صفحة 5 و 6 كالتالي:

- 1- تكوين المواطن المعترف بمغربيته وعروبوته وإسلامه.
- 2- تكوين المواطن المتحلي بالقيم الحميدة والضامن لاستمرار الكيان المغربي بهويته الثقافية والحضارية على قاعدة الاقتناع بضرورة الوحدة المغربية باعتبارها تمهيدا للوحدة العربية الشاملة.
- 3- تكوين المواطن المنفتح على كل إيجابيات الحضارة الإنسانية.
- 4- تكوين المواطن الملتزم بواجباته تجاه الوطن والقادر على تأديتها.
- 5- تكوين المواطن القادر على المساهمة بفاعلية في مسيرة التنمية الشاملة.

إن السؤال المحوري الذي تجيب عنه الغايات هو: ما نموذج الإنسان الذي نريد تكوينه؟¹⁸. ويميز المهتمون اليوم بين الغايات الواضحة أو المصرح بها وبين الغايات المضمرة أو الضمنية والتي تستنتج من معاينة الواقع، وبين النوعين قد يكون الفارق كبيرا جدا تتحول معه الغايات المعلنة إلى خطاب إيديولوجي محض. "لكن تبقى فائدتها نابعة من كونها محاور أساسية تعبر عن التصور العام لوظيفة التربية ومهامها".

2-2- السياسة التعليمية: يمكن تعريفها بكونها "النتاج الإجمالي لكل العلاقات والتفاعلات والتبادلات بين النسق التربوي ومحيطه"¹⁹ "وفيها تحدد الاختيارات الرئيسية وتصاغ من قبل الجهات صاحبة القرار المسؤولة عن التربية"²⁰، فهي تعبير "عن الاختيارات السياسية لبلد ما ... المستمدة من تقاليده وقيمه وتصوره للمستقبل"²¹ وتحدد مواصفات النتائج المرغوب فيها على ضوء حاجات المجتمع المختلفة"²².

السياسية التعليمية للنظام المغربي: يعتبر مشروع إصلاح النظام التعليمي المغربي لعام 1985 هو التعبير عن السياسة التعليمية لنظامنا المغربي منذ التاريخ المحدد. وقد عرف بعض التعديلات لكنها تبقى جزئية ولا تؤثر في الاختيارات الرئيسية والكبرى لنظامنا التعليمي (انظر الجدول).

3- أغراض التعلم الأساسي أو أهدافه العامة:

وهي تلك المقاصد التي تشتق من الغايات مباشرة، ولذلك فهي أقل تجريدا وشمولية من المستوى الأول، ويطلق عليها اسم "المرامي" أيضا²³.

¹⁸ - الأهداف والتقييم في التربية. مرجع سابق. ص 28.

¹⁹ - معجم علوم التربية : جماعة من الباحثين/سلسلة علوم التربية. ع. 9-10. دار الخطابي للطباعة والنشر - مطبعة النجاح الجديدة. ط 85/1. ص

: 270

²⁰ - نفسه. ص 270.

²¹ - نفسه. ص 270.

²² - نفسه. ص 270.

²³ - البيداغوجيا بواسطة الأهداف : جماعة من الباحثين. دورية أكاديمية فاس ع 10 يناير 91 ص : 90.

وإذا كانت الغاية ترسم النوايا البعيدة والمتوخاة من النظام التربوي ككل، فإن الأغراض تحاول الإجابة عن السؤال التالي: ما هي نوعية الإنسان الذي نريده أو نرغب في تكوينه؟ وبالجواب عن السؤال تحدد الأغراض الملامح البيداغوجية للفرد المراد تكوينه من خلال سلك دراسي معين أو مرحلة تعليمية (أي ملامح المتخرج).

والكلام عن الأغراض "هو في حقيقة الأمر كلام عن السياسة التعليمية المتبعة، وكل تقارب بين الغايات في شكلها الغامض أو العام وبين المرامي في شكلها المحدد نسبياً لا يمكن اعتباره إلا مؤشراً للانسجام والضبط اللذين يسودان السياسة التربوية"، إذ أن الأغراض ليست سوى الجانب التطبيقي لما حددته الغايات.

وإذا كانت الغايات تتميز بنوع من الثبات في شكلها العام، فإن المرامي تتغير وتتطور، "ذلك أن السياسة التعليمية يفترض فيها أن تتعرض لإصلاحات متتالية حتى تتمكن الدولة بنظامها التعليمي من مسايرة التطورات الداخلية والخارجية"²⁴.

ولكي تكون المرامي أو الأغراض التعليمية ذات فعالية، ومصوغة بكيفية أكثر تحديداً ودقة، نجد دولاندشير يحدد سبعة معايير يجب أخذها بعين الاعتبار عندما يراد تحديد الأغراض، وهي كالتالي²⁵:

- 1- أن تكون الأغراض منسجمة مع الغايات التربوية.
- 2- القيمة التسلسلية: أن تكون الأغراض مترابطة فيما بينها بحيث تشكل وحدة.
- 3- أن تتلاءم مع مبادئ علم النفس التربوي: أي ملاءمة الأغراض لنضج المتعلم العقلي والعضوي ومع اهتمامه واحتياجاته. وهذا يعني ضرورة اشتراك أخصائيين في تحديد الأغراض التربوية.
- 4- المجال: الذي تندرج فيه هذه الأغراض ومدى تلاؤمها معه (البيئة).
- 5- القبولية: ويتعلق الأمر بمعرفة ما تتطلبه هذه الأغراض من وقت وأطر ومؤسسات وتجهيزات وأموال وغيرها.
- 6- القبولية العاطفية: أي مدى قبول الجهات المعنية للأغراض (المربون، المتعلمون، أولياء التلاميذ...). وهنا يطرح مشكل السلوك الديمقراطي وإشراك المجتمع في التجديد التربوي.
- 7- القبولية المادية: "والمقصود مدى تلاؤم المرامي مع الوسائل والإمكانات المادية المتوفرة والتي تسمح بالوصول إلى تلك الأغراض. فإذا لم تؤخذ الإمكانات المادية بعين الاعتبار عند تحديد الأغراض والرامي، فإن كل تحديد أو تخطيط سيطغى عليه طابع الوهم والخيال والديماغوجية"²⁶.

²⁴ - الأهداف والتقييم في التربية. مرجع سابق. ص. 32.

²⁵ - نفسه ص: 33 - 34 - 35.

²⁶ - نفسه. ص: 36.

إن الأغراض تمثل أهداف التربية، فعلى ضوءها تحدد مستويات التعليم والمواد الدراسية والشعب والبرامج ونوعية الاختيارات العامة، ومن هنا الصعوبة الاستثنائية في تحديدها.

3-1- الأغراض أو الأهداف العامة للتعليم الأساسي:²⁷

1- تثبيت العقيدة الإسلامية المبنية على الكتاب والسنة ووحدة المذهب المالكي وغرس القيم الروحية في نفوس الناشئة عن طريق العقل والحواس والوجدان، حرصاً على التشبث بفضائل الإسلام وأحكامه لتكون الموجه للسلوك الذاتي للفرد ولعلاقته بغيره.

2- تعريف المتعلم بتراث أجداده وأمجاد بلاده حتى ينشأ محباً لوطنه مخلصاً له مسهماً في خدمته وتقدمه متمسكاً بمقدساته مؤمناً بعرويته مدركاً لانتمائه الإفريقي والإنساني.

3- مساعدة المتعلم على اكتساب استقلاله المعنوي والثقة بنفسه والاعتماد عليها مما يغرس فيه روح الإبداع والمبادرة والتنافس ويعوده الإتقان ويربي فيه القدرة على التفاعل الفكري والوجداني والجسمي.

4- مساعدة المتعلم على اكتساب وإدراك مفهوم مجالي الزمن والمكان ليستطيع فهم واستيعاب الظواهر الاجتماعية والقافية والعلمية والتقنية ويحدد موقعه داخلها ويتخذ بفعالية مواقف منها.

5- تربية الحس الجمالي والفني لدى المتعلم ليدرك قيم الجمال في محيطه ويكون قادراً على الخلق والإبداع.

6- إكساب المتعلم القدرة على التفاعل مع العالم الخارجي أخذاً وعطاءً بفكر منفتح سموح وعقل متوقد، وإذكاء فضوله العلمي وحفزه على البحث.

7- جعل المتعلم يدرك التفاعل القائم بين ما هو نظري وما هو علمي، والتكامل الحاصل بينهما، ويقدر العمل اليدوي ويقبله بتلقائية واختيار.

8- جعل المتعلم عنصراً للتطور والنماء، قادراً على استيعاب الظواهر العلمية والتكنولوجية وغيرها، وإدراك نسبيتها وتكييفها بهدف مسايرة ركب التقدم في جميع المجالات، ثم الإسهام فيه عن طريق الخلق والإبداع.

²⁷ - البرامج والتوجيهات التربوية لوحدة اللغة العربية للسلك الثاني للتعليم الأساسي : وزارة التربية الوطنية 1990. ص : 9

3-2- أهداف السلك الثاني من التعليم الأساسي: 28

تركيز وتعميق ما اكتسبه المتعلم من معلومات ومهارات خلال السنوات المتقدمة ويتكون من

فريعين اثنين :

فرع لتلقين تكوين مهني يتلاءم
واستعدادات التلاميذ وحاجات البلاد إلى اليد
العاملة المختصة. * يستفيد منه :
1- الذين تبرز استعداداتهم ومؤهلاتهم في
مجالات الأشغال اليدوية والأنشطة التكنولوجية.
2 - الراغبون في الالتحاق بالحياة
العملية.

• يهدف هذا التكوين إلى:

1- استكمال خبرات التلاميذ المكتسبة في
السنوات السابقة من التعليم الأساسي مما يؤهلهم
إلى متابعة تكوينهم المهني أو يسهل اندماجهم في
الحياة العملية.
2- تزويدهم بالخبرة العملية الكفيلة بجعلهم
قادرين على سد الحاجات المحلية والإقليمية
والوطنية إلى اليد العاملة المختصة.

فرع لمواصلة الدراسة بالتعليم العام، يهدف
- بجانب تعزيز ما تم اكتسابه - إلى ما يلي:
1- تقوية الحصيلة اللغوية والعلمية والثقافة
الإسلامية لدى التلاميذ بدرجة تجعلهم قادرين على
مواصلة دراستهم الثانوية بدون تعثر في مختلف
شعب التعليم الثانوي.
2- تنمية مهاراتهم بدروس نظرية وتطبيقية في
التكنولوجيا تؤهلهم لمواصلة التعليم التقني أو
التكوين المهني المختص.

3- تدعيم تكوينهم وتوطيد مداركهم العامة ورصيدهم
الثقافي والعلمي وقدرتهم على الاعتماد على أنفسهم
في استمرار تعلمهم وتكوينهم ومواجهة الحياة
النشيطة مما يجعلهم قادرين على الاندماج في
مجتمعهم والإسهام في تطويره.

3-3- أغراض التعليم الثانوي:

تقوم فلسفة التعليم الأساسي على إلغاء الحواجز بين التعليم الأولي والتعليم الثانوي وضمهما في
طور أو جذع مشترك وموحد يوفر للمتعلمين فرصا أكبر للاستفادة من معارف نظرية وتطبيقية أساسية
تستجيب لمستلزمات الحياة المعاصرة²⁹، وهذا يستلزم بالضرورة التكامل بين الأهداف العامة للتعليمين
في دائرة التخطيط الموحد والتنسيق على أبعد تقدير.

²⁸

²⁹ - اتجاهات الإصلاحات التربوية في البلدان المغاربية/ندوة علمية. منشورات كلية علوم التربية الرباط. ط 1992/1. ص : 65.

غير أن الأستاذ إبراهيم الزياتي يشير إلى خللين، كبيرين تعاني منهما الإدارة التربوية في نظامنا التعليمي المغربي من شأنهما أن يعيقا عملية التخطيط لتحقيق التكامل والتنسيق اللذين تتحدث عنهما الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية. وهذان الخللان هما³⁰ :

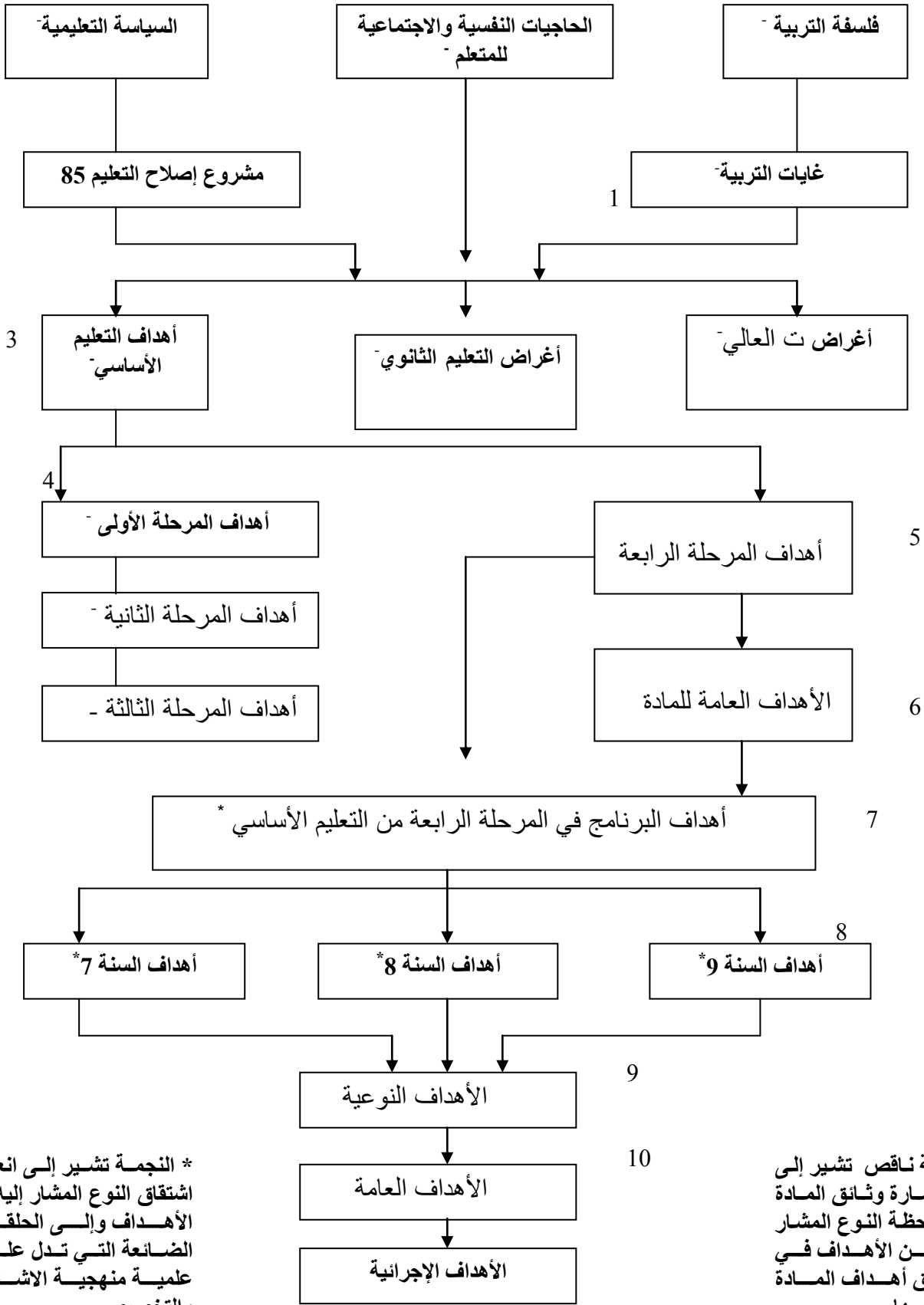
- التضارب بين المديرية في الإدارة التربوية.
- التحديد المنفرد للأهداف داخل كل مديرية.

يوضح إبراهيم الزياتي أن الإدارة التربوية المغربية إدارة مركزية "يقوم بناؤها الإداري على الفصل التام بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي اللذين تشرف عليهما مديرتان مختلفتان تختص كل منهما في مجالات حيوية تتعلق بالبرامج والمناهج التربوية والتأطير والمراقبة ... ويترتب عن هذه الوضعية صعوبات تقنية وتنظيمية عديدة لفرز النشاطات الإدارية والتربوية المتعلقة بالطور الأول من التعليم الثانوي، والاحتفاظ بالوظائف الإدارية التي تتجاوز مع منظور التعليم الأساسي وتساعد على إدراك أهدافه. وهذه عملية على قدر كبير من الدقة والتعقيد تتطلب أن يتجند لها خبراء في التنظيم والأساليب من خارج النظام التعليمي لا أن يعهد بها إلى المديرية المعنية التي تجنح عادة إلى التمسك بالبنيات والأنشطة الإدارية القائمة دون مراعاة مدى الحاجة الفعلية للنظام التعليمي الجديد لها".³¹

وإذا كان الحال في إدارتنا التربوية هكذا على مستوى تعاملها مع التعليم الأساسي وأهدافه، فلا شك أن التنسيق بين التعليم الثانوي والأساسي سيكون معدوما في ظل بنية إدارية تقليدية منفصلة ومركزية.

³⁰ - نفسه. ص : 70 .
³¹ - نفسه. ص : 71./70 .

خطاظة مستويات الأهااف ومصادر اشتقاقها في مادة التربية الإسلامية
في السلك الثاني من التعليم الأساسي



* النجمة ناقص تشير إلى انعدام اشتقاق النوع المشار إليه من الأهااف وإلى الحلقات الضائعة التي تدل على لا علمية منهجية الاشتقاق والتخصيص.

- علامة ناقص تشير إلى عدم إشارة وثائق المادة إلى ملاحظة النوع المشار إليه من الأهااف في اشتقاق أهداف المادة وتخصيصها.

استنتاجات

1- نظام التعليم الأساسي نظام تعليم وظيفي يتغىي تحديد أهداف محددة ومعلنة وكل المواد في كل المراحل تتعاقد لتحقيقها، ومن تم لدينا الحقائق التالية:

1-1 يفترض في الأهداف العامة للمادة أن تكون مشتقة من أهداف التعليم الأساسي وأغراض التعليم الثانوي وغايات التربية بحيث تكون صيغة أكثر تحديد لجوهرها.

2-1 يجب أن يشتق من الأهداف العامة للمادة وأهداف التعليم الأساسي أهداف للتربية الإسلامية في التعليم الأساسي.

3-1 يجب أن يشتق من أهداف التعليم الأساسي وأهداف المرحلة الرابعة منه (السلك الثاني من التعليم الأساسي) وأهداف التربية الإسلامية في التعليم الأساسي أهداف خاصة للتربية الإسلامية في السلك الثاني من التعليم الأساسي.

4-1 من أهداف التربية الإسلامية في السلك الثاني من التعليم الأساسي تشتق أهداف المادة لكل مستوى من المستويات. ومن هذه الأخيرة تشتق الأهداف النوعية للمكونات فأهداف الدروس.

2- عملية التخصيص: بمعنى تحديد المحتوى الدراسي الذي تتحقق بواسطته الأهداف المحددة في مرحلة ثانية لا بد أن يسبقها تحديد الأهداف التربوية التي وإن اختلفت في مستوياتها باعتبار المدى الزمني الذي تشغله ودرجة عموميتها تبقى واحدة متكاملة ومترابطة ومتسلسلة. ومن تم نقول:

1-2 لا ينبغي الانطلاق في تأليف الكتاب المدرسي أو في تقويمه أو وضع المقررات من المحتوى المعرفي، بل من الأهداف المراد تحقيقها.

2-2 الذي يتحكم في اختيار المحتوى وتنظيمه عدد من الاعتبارات نذكر منها:

☒ الأهداف المحددة: ن.ت.أ: المحتوى لتحقيق الأهداف.

☒ الواقع النفسي الاجتماعي والثقافي للمتعلم: النقل الديدانكتيكي.

☒ واقع النظام التعليمي: نظام التربية المتقطعة والمواد المنفصلة: تصور

تربوي/بيداغوجي (نظرية تربوية) لتجاوز عوائق هذا الواقع بما يسمح بتحقيق الأهداف المحددة.

☒ واقع المادة الموضوعي.

☒ واقع الكتاب المدرسي: إلزامي - وحيد - مرجع أساسي للأستاذ قبل المتعلم.

☒ واقع الممارسة التربوية: الافتقار إلى التخصص والانسجام مع المادة.

☒ الخصائص المنهجية والمعرفية للمحتوى المعرفي: تصور ديدانكتيكي واضح.

☒ واقع التقويم التربوي: يتوجه للمعارف الجزئية تقليدي.

3- عمليات التقويم: المقررات والكتب المدرسية ينبغي أن تكون شمولية، وألا تتركز حول المحتوى المعرفي فقط (تحقيقها للأهداف، إلخ...) لأنها هي الأساس في كل تجديد وتطوير لهما. والتقويم العلمي للكتاب المدرسي ينبغي أن يكون قبليا وتتبعيا وبعديا، وأن يشمل الاتساق الداخلي للكتاب المدرسي، بمعنى:

- مدى الاتساق الداخلي لمختلف الأهداف التي يتضمنها المنهج والبرنامج.
 - مدى الاتساق الداخلي بين الأهداف والمحتويات التعليمية.
 - مدى الاتساق الداخلي بين الأهداف والتوجيهات البيداغوجية.
 - مدى الاتساق بين المحتويات والتوجيهات البيداغوجية.
- وكذلك الاتساق الخارجي، بمعنى فحص الكتاب المدرسي حسب:
- الضابط السيكولوجي: يبحث مستوى التطابق بين المنهج وإمكانات واقتدارات التلاميذ الذين يتوجه إليهم.
 - الضابط العلمي: الذي يبحث عن سلامة المعلومات المقدمة.
 - الضابط البيداغوجي: الذي يعنى بعرض طبيعة التمهيد بين منهج السلك الثاني من التعليم الأساسي ومنهجي الدرجة السابقة (السلك الأول من التعليم الأساسي) والدرجة اللاحقة له (التعليم الثانوي).

التربية الإسلامية بين المنهج الجامع الكلي وبين المنهج التفصيلي للعلوم الإسلامية

الأستاذ محمد بلبشير
أستاذ التعليم العالي بشعبة الدراسات الإسلامية
كلية الآداب – الرباط

إن أستاذ التربية الإسلامية مطالب بتحسين مستوى أسلوب ومضمون ما يبلغه للتلميذ، اعتماداً على ما يستجد في المعارف التي يدرسها، وعلى ما يحتاج إليه من تقييم ومراجعة وتصحيح، سواء في البرامج أو في الأدوات المساعدة أو في طريقة التلقين. وعليه مواصلة تمتين صلته بالأصول والثوابت الإسلامية، وإطلاعه في نفس الوقت على ما استجد في البحث في العلوم الإسلامية، وما يتصل بها، والبحث كذلك عن أحسن أسلوب لإثارة اهتمام التلاميذ وبلوغ هدف انتفاعهم واستيعابهم.

وبالإضافة إلى تعميق ما هو مطوق بتبليغه للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، سيحتاج الأستاذ إلى الاطلاع على ما يجد، بصفة عامة، في المجالات العلمية والاجتماعية والتي قد يكون له انعكاس على المسلمين، فيحتاج إلى اجتهادات وحصر المواقف باسم الإسلام. فالعلوم الإسلامية تدرس لنفسها ولوظيفتها في المساهمات العلمية والاجتماعية. كثيراً ما يشتكى حالياً من الفراغ أو اللبس في المفاهيم والمواقف الإسلامية، كالفراغ مثلاً في موقف الإسلام من العلوم الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية، أو اللبس الواقع أو المصطنع في مفاهيم إسلامية شرعية أو حضارية أو علمية. فالأستاذ صاحب رسالة، لا بد أن يكون على بينة من هذه الإشكالات، حتى لا يخرجه تلاميذه، وحتى يستطيعون

إدراك حقائق الإسلام الناصعة، وقدرته بفضل مصدره الرباني على إيجاد الحلول الناجعة لأي إشكال أو حدث، علمي كان أو اجتماعي.

كما ينبغي على أستاذ التربية الإسلامية أن يتحلى بالنظرة الشاملة للإسلام وأن يكيف منهج تبليغه للتلاميذ مع ما تقتضيه طبيعة الموضوع المدروس، وكذلك مع أعمار التلاميذ واستعدادهم للقبول والترقي والاستيعاب.

أولا – طاقة استيعاب التلاميذ مرهونة بتناسب أعمارهم وقدره انتباههم واهتمامهم مع مستوى وطبيعة ما يدرس لهم:

يمكن تقسيم تلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي إلى ثلاثة أقسام حسب المجموعة العمرية التي ينتمون إليها، وبالتالي حسب مؤهلاتهم الإدراكية وقابليتهم النفسية ومجالات اهتمامهم:

1- بالنسبة إلى تلاميذ مرحلة الطفولة الأولى – أي من السادسة أو السابعة إلى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة، وهو ما يتناسب مبدئياً مع التعليم الابتدائي- يحتاج الأستاذ إلى التأكيد في خطابه، على ما يتناسب مع فطرة الطفل ووجدانه، ومن ثم، ينبغي التركيز على التربية الدينية والأخلاقية، وآداب السلوك والمعاملة، والمثل العليا، وسيرة الرسول عليه السلام، وكل من يعتبر قدوة من العلماء والصالحين. وهنا، ينبغي التركيز على تحفيظ مجموعة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والمأثورات المناسبة، وتلقين المبادئ الأولى في العقيدة والعبادات وحسن السلوك.

2- أما مرحلة ما بين الطفولة والمراهقة، فهي مرحلة صعبة، تحتاج إلى مزيد من حكمة الأستاذ وبصيرته. ذلك أن التلميذ في هذا السن يستشعر شخصيته، ويسعى إلى إبرازها وفرضها، وفي نفس الوقت يقوى فضوله ورغبته في الفهم والتقصي، ويتوق إلى الجديد والمثير لذا يتعين على الأستاذ تطوير أسلوب التبليغ ومحاولة التكيف مع ما تقتضيه طبيعة تلاميذ هذه المرحلة، علماً بأن البرامج الموضوعية ينبغي أن تخدم نفس الهدف لتساعد الأستاذ في مهمته.

3- أما في مرحلة المراهقة المتقدمة، فالمفروض أن التلميذ (وسنه يتراوح بين 16 و 19 سنة) قد بدأ يشعر بالمسؤولية، وهي ما تحتاج إلى حرية الفكر واستقلاله، وبالتالي إلى التبرير والاستدلال والبحث عن الأسباب والمسببات. فالتلميذ هنا أيضاً في حاجة إلى أسلوب جديد في تلقي دروس ما يسمى بالتربية الإسلامية. إن تبليغه مجموعة من معلومات عن قضايا عامة مختلفة – كما جاء في كتب التربية الإسلامية لسنوات التعليم الثانوي الثلاثة – قد لا تهمه مباشرة في وقته، خصوصاً حسب ما يبدو أن دروس الفكر الإسلامي هي بدورها لا تثير اهتمامه لأسباب ليس هنا مكان عرضها. إن التلميذ، في هذه المرحلة من أعمارهم ومن دراستهم، يتوقون إلى ما يحفزهم على التفكير والتنظير، الأمر الذي قد يجدونه في دروس الفلسفة، ولا يجدونه لا في الفكر الإسلامي كما يدرس، ولا في دروس التربية الإسلامية.

إن للإسلام منظومة متماسكة الأطراف، يتصل بعضها ببعض، ويبرر بعضها البعض، تنصدها العقيدة وتندرج فيها الأصول والمقاصد والأحكام الشرعية وما يرتبط بها من اجتهادات في الفقه والفكر، وما أنتجه العقل المسلم في مختلف العلوم والفنون والآداب. وقد يصدق على مصطلح المنظومة الإسلامية المصطلح الفرنسي L'ISLAMISME.

ثانياً- البرامج الحالية للتربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي:

ماذا نستخلص مما سبق؟ هل يقتصر تكوين الأستاذ على تعميق معلوماته، وتحسين قدرته على تبليغ ما هو مسطر في البرامج وفي كتب التربية الإسلامية؟ أم ينبغي أن يهدف إلى أبعد من ذلك؟ إن ما سأعرضه وأقترحه هنا لا يقتصر في الحقيقة على مهمة الأستاذ المتكون، بل على طبيعة المواد الإسلامية التي ينبغي تدريسها حسب الأهداف المقصودة والمستوى الاستيعابي والتوظيفي لها من لدن التلميذ. وهذا ما من شأنه أن يعيد إلى هذه المواد ديناميتها ودورها الفعال في كل من الحقل الفكري والاجتماعي.

1- إن مصطلح التربية الإسلامية غير صالح في جميع المراحل المذكورة من أعمار التلاميذ، والتي تتناسب مع مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، والتي تشكل بدورها أطواراً في النمو الفكري والنفسي للتلميذ، الأمر الذي يفرض تغيير طبيعة ومستوى البرامج الدراسية، بل حتى مصطلح التربية الإسلامية نفسه. فإذا اعتبرنا هذا المصطلح صالحاً في المرحلة الابتدائية، بحكم طبيعته والهدف الذي يرمي إليه، فهو غير صالح لا في المرحلة الإعدادية ولا في المرحلة الثانوية. لذا أرى شخصياً أن يعوض هذا المصطلح في التعليم الإعدادي (خلال ثلاث أو أربع سنوات) بالعلوم الإسلامية، على أن يقع الاتفاق على ما سيدرس في هذه العلوم: في علوم القرآن والحديث والعقائد والفقه والأصول. وإنني أرى أن يعوض في التعليم الثانوي بمصطلح جديد يطلق عليه "فقه الإسلام" وسيكون توضيحاً وتوتيجاً لما درس في المرحلتين السابقتين، سيركب ما فصل، ويجمع ما جزئ، ليعيد للإسلام وحدته وشموليته.

إن نفسي لتتشعر حين يستعمل مصطلح التربية الإسلامية للدلالة أو استيعاب العلوم الإسلامية وأصولها ومقاصدها، وقد ترك لنا علماءنا وأئمتنا تراثاً ضخماً كانت لهم به الريادة في العلوم والفكر والحضارة طوال قرون من الزمان. إنني أرى لمصطلح التربية الإسلامية خلفيتين:

أ- خلفية علمانية، ذلك أنها استعملت بالموازاة مع ما كان معروفاً في البيئة العلمانية بـ "التربية الدينية المسيحية" التي كان يخصص لها، وقت الحماية، نصف يوم أسبوعي، كمادة اختيارية لمن يريد من التلاميذ تلقيها.

ب- خلفية تهذيبية حصرية، لا تكاد تتناسب إلا مع سن الطفولة، ومن الصعب أن تتسع لمختلف المجالات العلمية والفكرية والمنهجية الإسلامية.

2- من الضروري أن يوضع برنامج كل مرحلة من المراحل الثلاث، على احتمال أن التلميذ سينفصل عن المدرسة في نهاية المرحلة التي يوجد فيها، لذا يجب تزويده، عن الإسلام، في دائرة

مؤهلاته، بما لا غنى له عنه، ذلك أن الهدف من المرحلة الأولى تحصين الطفل أخلاقيا وروحيا واجتماعيا، على أن يحاول المعلم أو إدارة المدرسة التنسيق مع أسرة التلميذ.

وترمي المرحلة الثانية إلى تزويد التلميذ بمعلومات عن العلوم الإسلامية المختلفة، باختيار ما يتناسب مع طاقاته الاستيعابية وحاجاته المعرفية عن الإسلام، في حالة ما إذا غادر الدراسة في نهاية المرحلة التي يجتازها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن سلسلة كتب التربية الإسلامية قد تكون صالحة إذا ما عوضت المكونات بالعلوم الإسلامية، على أن يدرس كل علم على حدة، مع التعريف بفروعه وفصوله، واختيار ما يناسب من موضوعاته، مع إحالة التلاميذ على بعض المراجع السهلة المتداولة.

أما المرحلة الثالثة، فتختلف طبيعتها عن طبيعة المرحلتين السابقتين، حيث يصبح من الضروري اختيار ما يتناسب مع النمو الفكري للتلميذ، وبالموازاة مع مستوى ما يدرسه في العلوم الأخرى، اجتنابا لما قد يحصل من تحقير أو تهوين للمواد الإسلامية ومنهجيتها. لذلك لا أتفق شخصيا مع ما جاء في سلسلة التربية الإسلامية الخاصة بالثانوي، من استعراض لمجموعة من القضايا تظهر الإسلام بمظهر الدفاع والرد على التهم، بدل تقديمه كمنظومة جامعة سميكة، تتوفر على إطار عام وثوابت، وإطار المتغيرات المرنة، القابلة للاجتهد والتكيف مع الواقع بكل ما تقتضيه المصلحة والموضوعية. ومن ثم، أرى أن يركز في هذه المرحلة على عرض فكر الإسلام وفلسفته لما يتفق مع شموليته وعالميته، بحكم أنه التذكير الإلهي الأخير الذي جاء متلائما مع النضج العلمي والفكري الذي سيبلغه الإنسان بعد البعثة المحمدية، وبفضل ما فتحته من آفاق للتقدم والنماء والبحث العلمي.

واستمرارا مع هذا التوجه، أعتقد أنه من الضروري الجمع بين المادة الإسلامية ومادة الفكر الإسلامي في هذه المرحلة، لأنهما سيستمران في اتجاه واحد، كما أنني أرى أن يستند تدريس هذه المادة لأساتذة ما يسمى بالتربية الإسلامية. ذلك أن المادة الإسلامية في هذه المرحلة ينبغي أن تركز على الأصول (أصول الدين وأصول الفقه)، وعلى المقاصد العقدية والشرعية والتربوية للفرد والمجتمع، وعلى الإعجاز القرآني في العلوم والتشريع وفلسفة الحياة. ومعلوم أن للإسلام خصوصياته ومفاهيمه المتميزة، سواء تعلق الأمر بالموجودات ومصيرها، أو بالقيم ومجالاتها كالحرية والحقوق والعدل والمساواة، أو بهدفية العلوم والفنون، أو بطبيعة الإنسان وأبعاده البيولوجية منها والسوسولوجية والروحية. وبذلك سيكون التجاوب مع قضايا الساعة ومع بعض انشغالات الشباب، ويرد الاعتبار للدور الذي يمكن أن يلعبه الإسلام في إنقاذ البشرية من الزيغ عن الطريق القويم.

3- ومما يمكن أن يزيد من فعالية هذا الإصلاح المقترح التنسيق بين المواد الإسلامية وبين ما يدرس عن التاريخ الإسلامي ونصوص الأدب واللغة العربية وغيرها، وأن يشار إلى العطاء العلمي الإسلامي، كلما اقتضى الحال ذلك، عند تدريس المواد الأخرى، كالإشارة مثلا إلى بعض العلوم التي أسهم فيها علماء المسلمين إسهاما ملحوظا، كالرياضيات والبصريات والفلك والطب وغيرها، فقد أجحف دورهم في كتب تاريخ العلوم وفي المساهمات الحضارية والفكرية.

4- ونظرا لما للقرآن الكريم من أهمية قصوى في التعريف بالإسلام وعلومه، فيتعين وضع خطة خاصة لتحفيظ القرآن وتدريس علومه، وتفسيره بما يبين خلوده بصفته كلام الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ومصدر علوم الإسلام وتوجيهاته. ومعلوم أن القرآن يدرس لنفسه بمضامينه وأحكامه وعلومه، ولوظيفته في الهداية العلمية والتعبدية، فيجب أن يدرس في كل مرحلة بما يناسبها. وهنا أيضا لست أتفق مع من يرى أن يحفظ القرآن للأطفال بالأحزاب – باستثناء السور القصيرة التي يحتاج إليها الطفل للصلاة- وإنما حسب المحاور والمواضيع المرتبطة بالبرامج، حتى يتمكن من فهمها أو الوعي بها. فقد تدرس وتحفظ الآيات المتعلقة بالأخلاق والقوة والسير لتلاميذ المرحلة الأولى وآيات الأحكام والتشريع عموما مع برامج المرحلة الثانية، وآيات التأصيل العقدي والفقهية والفكرية، والتنظير المنهجي، والإعجاز البياني والعلمي للقرآن الكريم، مع برامج المرحلة الثالثة. ومعلوم أن الأمر قد يقتضي خاصة في هذه المرحلة تدريس وتفسير سور بكاملها بدل الاقتصار على آيات معينة. فالمرونة والموضوعية تبقيا المقياس الأساسي لدى الأستاذ.

وتجدر الإشارة إلى أنه من الضروري دعم هذه الخطة بخطة مناسبة الحديث النبوي.

ثالثا- ضرورة الالتفات إلى الإسلام بمفهومه الكلي، بصفته دينا ونظاما فكريا واجتماعيا:

إن تدريس الإسلام في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في حاجة إلى إعادة نظر بصفة عميقة. وفي انتظار أن يتحقق هذا التغيير، يجب على أستاذ التربية الإسلامية أن يكون واعيا، مدركا لأهمية تقديم التربية الإسلامية، لا كصورة تعبر عن الإسلام بكامله، وإنما كجانب من جوانبه ليس إلا. ذلك أن فقه الإسلام اليوم يتطلب الإحاطة بجميع علومه ومناهجه وتوجهاته، والتي تشكل بمجموعها وحدة متماسكة ومتناسقة الأجزاء. فلإسلام علوم تتعلق بكتابه وسنة نبيه، وأصوله ومقاصده وأحكامه، وللإسلام منهجيته المتميزة في التناول والتبليغ والتأثير، وللإسلام توجهاته في التربية والأخلاق وآداب السلوك والمعاملة، فهو يراعي مصالح الفرد وحقوقه، كما يراعي مصالح الجماعة وحقوقها، ناشدا العدالة والتعادلية.

جاء الإسلام بخطاب للمؤمنين به، كما جاء بخطاب لسائر البشر. فهناك علوم شرعية تتعلق بالعقائد والعبادات وفقه المعاملات وتختص بالمسلمين. وهناك ما يشترك فيه سائر البشر بحكم التكريم والاستخلاف وسنة التعارف والتعايش.

إن القرآن الكريم يزخر بالتنبيهات والتوجيهات عن سنن الأنفس والآفاق، ويشير إلى كثير من خلجات النفس وتقلباتها، كما يشير إلى التحركات الكونية ومصيرها وإلى التفاعل القائم بين الإنسان والكون وأثاره على الحياة الفردية والجماعية، وهذا ما يتعلق بالعلوم، سواء منها الإنسانية والاجتماعية، أو التجريبية والطبيعية والتقنية.

وقد أنتج علماؤنا في الماضي، باستثمار ما حض عليه القرآن وحدد منهجيته، علوما وفنونا وفلسفة ومنشآت عمرانية، وهي ما يطلق عليه الثقافة الإسلامية، بمرجعيتها المتميزة وخصوصيتها. وحيث إن الثقافة عملية مستمرة من الإبداع والتفاعل والتقييم فإن على الثقافة الإسلامية ألا تتوقف وألا تنعزل عن غيرها من الثقافات ولا عن محيطها، على أنه لا حياة لها ولا صمود إلا بعدم انفصالها عن جذورها. إن عليها أن تنتفض الآن لتتدارك النقص الحاصل عن التخلف والخمول، ولتلاحق الركب بالمساهمة في الإبداع والبحث والاكتشاف، فتعيد للإسلام حيويته وشمولية نظريته، وذلك بالارتباط بأصول الإسلام ومقاصده وثوابته من جهة، وبالانفتاح على ما قطعته البشرية من مراحل في المستوى العلمي والتطور الحضاري في السياسة والاقتصاد والاجتماع.

البعد التربوي في محتوى كتب التربية الإسلامية بالسلك الثاني أساسي

الأستاذ محمد طيب
منسق مركزي لمادة التربية الإسلامية

تمهيد :

- لقد بذلت لجن تأليف الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية المقررة حالياً بالسلك الثاني من التعليم الأساسي جهوداً ملموسة في تأليف هاته الكتب، وذلك على مستوى:
- الشكل: حيث أجمع الأساتذة على جودة الطباعة ومناسبة حجم الكتب.
 - ترتيب المكونات والدروس بالكتب المدرسية: إذ أعرب معظم الأساتذة عن ارتياحهم لهذا الجانب، وذلك من خلال تأكيد 72% من الأساتذة المستجوبين على حصول تطور في البرامج الحالية بالمقارنة مع سابقتها، كما أكدوا على حصول التدرج المنطقي بين مواضيع كل مستوى على حدة ومواضيع المستويات الثلاثة بنسبة 62%، وكذا حصول التكامل بين مواضيع كل مكون ومواضيع المكونات كلها بنسبة 65%¹.
 - تضمن الكتب المدرسية لمادة معرفية غنية ودقيقة وصحيحة، وربطها بأهم المصادر والمراجع الفقهية؛ مع محاولة تبسيطها لتتلاءم مع المستوى الإدراكي للتلاميذ.
 - تعزيزها بمعينات تربوية (الرسوم والصور) - وإن كانت قليلة- فهي مقبولة باستثناء خريطة درس الهجرة للحبشة بالسنة السابعة أساسي.

¹ - أنظر الوثيقة الخاصة بتحليل بنود ومتغيرات استمارة تقويم السلك الثاني أساسي الصادرة عن المديرية العامة للشؤون التربوية.

- إلا أن الإيجابيات السابقة لا تمنع من تقديم بعض الملاحظات المسجلة على الكتب المدرسية الحالية، وذلك بهدف تجاوزها في الكتب المدرسية المقبلة وتعزيز الإيجابيات المشار إليها أعلاه، حيث سننطلق في ذلك من:

- التوجيهات التربوية لنرى مدى التزام لجن التأليف بها.
- مقدمات الكتب المدرسية والمذكرات المتعلقة بكيفية استعمالها.
- بحوث وتقارير تقييم الكتب المدرسية المنجزة على المستوى الجهوي والمركزي.

وسيتم توزيع مداخلتنا هاته على ثلاث نقط رئيسية حسب الترتيب التالي:

- أولاً:** مقررات المادة بالكتب المدرسية بين المعرفة النظرية العالمية والمعرفة التربوية العملية.
- ثانياً:** مدى توافق محتوى الكتب المدرسية مع المستوى الإدراكي للتلاميذ، وتفاعله مع حاجياتهم النفسية والوجدانية حسب المرحلة العمرية؟
- ثالثاً:** مدى انفتاح الكتب المدرسية على واقع المتعلمين وتجاوبها مع قضاياهم الراهنة والمستقبلية؟

أولاً: مقررات المادة بالكتب المدرسية بين المعرفة النظرية العالمية والمعرفة التربوية العملية.

بالرجوع إلى الكتب المدرسية المقررة حالياً، فإن أهم ما يكمن تسجيله بخصوص هاته النقطة:

1- تباين المنهجية المعتمدة في التأليف عن كتاب البرامج والتوجيهات التربوية، ووثائق الأيام التربوية؛ فهاته التوجيهات والوثائق تعتمد نموذج التدريس الهادف، وتحدد للمادة أهدافها العامة والخاصة، في حين نجد الكتب المدرسية لم تلتزم بهذا النموذج في بناء الدروس، الشيء الذي يدفعنا إلى التساؤل عن مدى التنسيق الذي كان قائماً بين لجن التأليف واللجنة التي وضعت التوجيهات التربوية، خصوصاً وأن 75% من أساتذة المادة المستجوبين حول الكتاب المدرسي السابق أكدوا على ضرورة تحديد هاته الأهداف بالكتاب المدرسي الجديد².

2- تركيز الكتب المدرسية على الأهداف المعرفية³ (تزويد المتعلمين بالقدر الضروري من المعارف الإسلامية، تحفيظ جزء من كتاب الله، إلخ).
ورغم محاولة إعطاء الأولوية للمجال السلوكي العملي في الهدف المتعلق بالعبادات الذي ينص على:

إتقان أداء العبادات والتعود على أدائها والتعرف على أحكامها⁴.

² - أنظر التقرير التركيبي عن استطلاع آراء الأساتذة حول استعمال الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية - إعداد لجنة التنسيق المركزي سنة 1990.

³ - انظر مقدمات الكتب المدرسية الحالية.

⁴ - انظر مقدمات الكتب المدرسية الحالية.

وهو هدف كما نرى - رغم ما يلاحظ على صياغته - يعطي للمجال التطبيقي الأولوية في مكون العبادات- وهو ما كان مأمولاً- فإنه بالرجوع إلى الكتب المدرسية نجد بأن الطريقة التي قدمت بها دروس الصلاة تهتم بالجانب المعرفي وقليلاً ما تلتفت إلى الجانب العملي الوظيفي؛ وهي نفس الملاحظة التي يمكن تسجيلها على دروس الزكاة والحج. فالدرس الأول للزكاة يتناول الموضوع من خلال المحاور التالية: (التعريف بالزكاة - حكمها - حكم مانعها - شروطها - حكمة مشروعيتها - مصاريف الزكاة). دون أن يهتم الدرس بمناقشة الجهات الثمانية التي تصرف لها الزكاة على ضوء المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية الحالية، ودون أن يربط الزكاة بما يمكن أن توفره للمجتمع الإسلامي من خدمات اقتصادية واجتماعية مختلفة.

أما الدرس الثاني المتعلق بأنواع الزكاة فهو يتناوله من منطلق فقهي محض (زكاة الثمار والحبوب - زكاة العين - زكاة الأنعام) دون أن يربط الثمار بأنواعها وأصنافها واختلافها من بيئة إلى أخرى، ودون أن يربط زكاة العين بالأوراق النقدية والسندات والرسومات والحوالات البنكية وهي المتداولة في الوقت الحاضر.

ونفس ما قيل في دروس الصلاة والزكاة يقال في درس الحج حتى يمكن الجزم بأن التلميذ يخرج من القسم مزوداً بركام من المعارف، إلا أنه يجهل مجال وكيفية تطبيق ذلك لأن القوالب التي ثبتت فيها الدروس قوالب نظرية، شيء طبيعي أن حضور المجال المعرفي في الدروس بشكل مكثف والطريقة الفقهية النظرية التي قدمت بها أدى إلى:

ضعف حضور المعرفة العملية وغياب ربط المعارف بالوظيفية والممارسة العملية والواقع الاجتماعي المعيش.

وإن المجال السلوكي المنصوص عليه بالنسبة لمكون الأخلاق والمتعلق ب:

تعويد التلميذ على آداب السلوك الإسلامي في مختلف مظاهر حياته الفردية والاجتماعية

يبقى مجرد طموح صعب التحقيق في ظل طريقة التأليف الحالية، إذ لا يمكن القول بأن الطريقة التي عرضت بها الدروس بالكتب المدرسية تعزز التوجه الوظيفي؛ فهل حقاً نقوم بتعويد التلاميذ على آداب السلوك الإسلامي؟ وأين يحدث ذلك؟ داخل القسم أم خارجه؟ وكيف؟ وهل حقاً تم ربط التلميذ من خلال هذا المكون بواقعه الاجتماعي كما تنص على ذلك مقدمة الكتاب؟ فدرس الأمر بالمعروف والنهي

عن المنكر بالسنة السابعة أساسي يتناول الموضوع من خلال المحاور التالية: (رسالة الأمة الإسلامية – حكم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر – مجالات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر – مواجهة المنكر وتغييره) ليثير المعارف الفقهية وبعض المبادئ العامة المتعلقة بالموضوع دون أن يربطه بالواقع الاجتماعي المعيش، ولا بتقديم أمثلة لبعض المناكر المتفشية في المجتمع لاتخاذ موقف منها، أو لإثارة تساؤلات حولها، ونفس الشيء يمكن قوله في درس العمل والكسب بنفس السنة، إلخ.

ومثل هاته الملاحظات وغيرها هي التي جعلت 55% من الأساتذة المستجوبين عن مدى حصول التناسب بين الجانبين المعرفي والتطبيقي ينفون حصول هذا التناسب⁵.

ثانيا- مدى توافق محتوى الكتب المدرسية مع المستوى الإدراكي للتلاميذ، وتفاعله مع حاجياتهم النفسية والوجدانية حسب المرحلة العمرية.

سنعمل على مناقشة مدى حصول هذا التوافق والتفاعل انطلاقا من:

1- وثيقة خلاصة تحليل نتائج بيانات بنود ومتغيرات استمارة تقويم السلك الثاني أساسي الصادرة عن المديرية العامة للشؤون التربوية.

2- بحوث وتقارير تقويم الكتب المدرسية المنجزة على المستوى الجهوي والمركزي. فبالرجوع إلى الوثيقة الأولى نجد بأن أساتذة المادة قد عبروا عن موقفهم من محتويات الكتب المدرسية بالسلك الثاني أساسي حسب الشكل التالي:

موقف أساتذة المادة من محتويات الكتب المدرسية بالسلك الثاني أساسي⁶

المستوى	البند	نسبة القبول	نسبة الرفض
7 أساسي	- مدى التلاؤم بين محتوى المادة المعرفية ومستوى التلاميذ.	25%	69%
	- مدى التناسب بين محتوى المادة المعرفية ومستوى التلاميذ.	30%	64%
	- مدى التدرج في تقديم المعارف.	55%	38%
8 أساسي	- مدى التلاءم بين محتوى المادة المعرفية ومستوى التلاميذ.	54%	40%
	- مدى التناسب بين محتوى المادة المعرفية ومستوى التلاميذ.	60%	31%
	- مدى التدرج في تقديم المعارف.	51%	41%
9 أساسي	- مدى التلاؤم بين محتوى المادة المعرفية ومستوى التلاميذ.	65%	32%
	- مدى التناسب بين محتوى المادة المعرفية ومستوى التلاميذ.	70%	25%
	- مدى التدرج في تقديم المعارف.	53%	41%

⁵- المرجع : خلاصة تحليل نتائج بيانات بنود ومتغيرات استمارة تقويم السلك الثاني أساسي صادرة عن المديرية العامة للشؤون التربوية.

⁶- المرجع نفسه.

من خلال الجدول يتضح أن نسبة الأساتذة الذين ينفون حصول التلاؤم والتناسب والتدرج ترتفع في السنة السابعة وتنخفض بالتدرج في السنتين الثامنة والتاسعة رغم بقاء النسبة عالية، خصوصاً إذا أضفنا عدد الأساتذة الذين أخذوا موقف الحياد. هذا مع العلم بأن عدد الأساتذة الذين قالوا بوجود هذا التلاؤم والتناسب في الكتب السابقة بلغت نسبتهم 42% بدون شرط، و52% يقرون بذلك ولكن بتحفظ⁷، وفي ذلك ما فيه من الدلالات والإشارات التي لا تخفي على المتخصص، والتي لا يمكن أن تكون بأي حال لصالح الكتب المدرسية الحالية.

إن المعطيات الإحصائية السابقة تؤكد بحوث وتقارير تقويم الكتب المدرسية المنجزة على المستوى الجهوي والمركزي، حيث تجمع على:

- طول المقررات وكثافة المعارف الحالية، خصوصاً في مكوني القرآن والعبادات.
- صعوبة تحقيق أهداف الحفظ والترتيل والفهم للأحزاب القرآنية المقررة.
- طغيان المجال المعرفي على حساب ضعف حضور المجال الوجداني العاطفي، حيث أن الأهداف الوجدانية منصوص عليها في التوجيهات التربوية ومغيبة بشكل كبير في الكتب المدرسية، وذلك لأن:

➤ تقديم المعلومات الفقهية الجاهزة قلة من:

- * توافق محتوى الكتب المدرسية مع المستوى الإدراكي للتلاميذ.
- * تفاعله مع حاجيات التلاميذ النفسية والوجدانية حسب المرحلة العمرية.
- محتوى الكتب المدرسية تنمي جوانب الحفظ والذاكرة فقط، ولا تهتم بمهارات التحليل والنقد ولا تساعد على التعلم الذاتي.
- طغيان الأسلوب التقريري الذي لا يساعد على إشراك المتعلمين في بناء المعارف واتخاذ المواقف المناسبة والمطلوبة.
- اختلاف طرق تناول الدروس من مكون إلى آخر.
- معظم أسئلة التقويم الإجمالي يهتم بإثارة التذكر لدى التلاميذ⁸.

وتؤكد المعطيات والملاحظات السابقة أن أكثر من 80% من الأساتذة المستجوبين قالوا بعدم التلاؤم بين محتويات المادة والحصص الزمنية المخصصة للإنجاز⁹.

ثالثاً – مدى انفتاح الكتب المدرسية على واقع المتعلمين وتجاوبها مع قضاياهم الراهنة

والمستقبلية:

⁷ التقرير التركيبي عن استطلاع آراء الأساتذة حول استعمال الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية – إعداد لجنة التنسيق المركزي للمادة سنة 1990.

⁸ مع أن أغلبية الأساتذة المستجوبين حول الكتاب المدرسي السابق يؤكدون على ضرورة اشتمال الكتاب المدرسي الجديد على مختلف أسئلة التقويم المرحلي والإجمالي وتنوعها (انظر التقرير التركيبي المشار إليه سابقاً).

⁹ انظر الوثيقة الخاصة بتحليل بيانات بنود ومتغيرات استمارة تقويم السلك الثاني أساسي.

رغم أن التقارير المتعلقة بالكتب المدرسية السابقة تسجل ضعف الربط بين محتويات الكتب المدرسية وبين الواقع الاجتماعي وظواهره السلبية وواقع وهموم الأمة الإسلامية، فإن الكتب المدرسية الحالية تسجل عليها نفس الملاحظة. ولعل اختيار نهج كتب الأقدمين وتصنيفاتهم، دون النظر إلى متطلبات وحاجيات التلاميذ وميولاتهم، أو الالتفات إلى الظواهر والمشكلات والنوازل أو المستجدات الطارئة، هو الذي جعل انفتاح الكتب المدرسية الحالية على واقع المتعلمين وتجاوبها مع قضاياهم الراهنة والمستقبلية ضعيفا (تقديم أمثلة من الزكاة والحج ودروس الأخلاق).

خاتمة: إن الملاحظات المقدمة في هاته المداخلة – والتي كانت عبارة عن قراءة موضوعية للأعمال التي أنجزت في تقويم الكتب المدرسية المقررة حاليا بالسلك الثاني أساسي – هي التي تؤكد على ضرورة مراجعة وإعادة النظر في برنامج مادة التربية الإسلامية ومحتويات كتبها، خصوصا على مستوى:

- منهجية التأليف حيث توصي التقارير باعتماد المنهجية المتبعة في تأليف كتب التعليم الثانوي.

- المادة المعرفية وطرق تقديمها ومعالجتها ليحصل التناسب والتلاؤم بينها وبين مستوى التلاميذ، ويراعي التوازن بين الجوانب والمجالات المختلفة، وربط المادة بالوظيفية والتطبيق وبالواقع الاجتماعي المعيش، وبالقضايا التي تشغل اهتمامات التلاميذ وتربطهم بالقضايا الراهنة والمستقبلية.

ومهما يكن الدواء مرا فإنه يحمل للمريض الشفاء ؛ ومهما تكن الانتقادات والملاحظات أحيانا موجعة، فإنها تبقى أول خطوة على درب التصحيح. وما دامت النيات صادقة من طرف أطر مادة التربية الإسلامية خدمة للمادة، والكفاءات وأرضية الإصلاح متوفرة، فإن كتب مادة التربية الإسلامية مستقبلا ستتخطى كل السلبيات وستأتي – إن شاء الله- متوفرة على كل المعايير والمواصفات التربوية المطلوبة. وبالله التوفيق.

وقفات مع منهاج السلك الثاني

من التعليم الأساسي

الأستاذ حسن اللويزي
مفتش منسق جهوي
بأكاديمية سطات

تمهيد :

من المعلوم أن الكتاب المدرسي يعتبر وسيلة تربوية هامة بالنسبة للتلميذ والأستاذ، حيث يرجع إليه هذا الأخير عند تحديد الدروس والمحاور انطلاقا من استنتاج النصوص واستخلاص المضامين اعتمادا على منهجية التدريس الواردة في الوثائق التربوية والمذكرات الرسمية حسب كل مكون دراسي، علما بأن الأستاذ هو سيد الكتاب حيث يغنيه بتجاربه الميدانية وخبراته وتقنياته التي اكتسبها من اللقاءات التربوية، إضافة إلى توجهات المؤطرين الواردة في هذا الباب ... وصولا إلى تقديم مضامين الكتب المدرسية بطرق ووسائل حديثة بعد التحضير الجيد للأستاذ، مع اختيار أسئلة واضحة وهادفة لإشراك التلاميذ في مختلف مراحل الدرس إنجازا وتقويما.

أولا: ملاحظات حول كتب السلك الثاني أساسي:

1- إن السنوات الثلاث اشتملت على مكونات دراسية ستة تتوخى تهذيب سلوك المتعلم وتزويده بمختلف المعارف الإسلامية التي تقوي شخصيته وتكسبه مهارات ومواقف. وهذه المكونات هي : القرآن – الحديث – السيرة – العقائد – العبادات – الأخلاق.

2- بالنسبة للمقررات الدراسية، يلاحظ تفاوت عدد الدروس الموجودة بكل مكون وفي كل سنة دراسية، حيث نجد مكون القرآن على رأس القائمة بثمانية دروس، والعبادات بعشرة في السنة

السابعة وثمانية في السنة الثامنة أساسي، ونفس الشيء بالسنة التاسعة. كما نجد 32 درسا بالسابعة و28 بالثامنة.

كما يلاحظ على لجن التأليف أنها لم تأخذ مستوى التلاميذ والحصص المخصصة للإنجاز بعين الاعتبار، إضافة إلى عدم اختيار النصوص المناسبة لمحاور الدروس وتوثيقها جيدا.

3- أما الشروح اللغوية فغالبا ما يتم التركيز فيها على الدلالات اللغوية والقاموسية المحضة، عوض الاهتمام بالدلالات الاصطلاحية للكلمة/المفتاح التي تخدم محورا أو قضية بارزة في الدرس، وتوظيف المصطلحات الشرعية في خدمة الدرس.

4- أما الملخصات فهي عبارة عن تجميع معارف ونقلها من مصادر ومراجع تضم مفاهيم ومصطلحات صعبة لا علاقة لها أحيانا بمحاور الدرس، وفوق مستوى التلاميذ. أما المدرسون فغالبا ما يقدمون هذه المعارف كما هي مجردة من الطرق والتقنيات التربوية التي تجعل المتعلم مساهما ومشاركا في كل محاور الدرس إعدادا وإنجازا وتقويما، وبعض المدرسين يتعاملون مع هذه المعارف الجاهزة سلبيا حيث يطلب من هؤلاء المتعلمين خلال تكليفهم بالإعداد القبلي ما يلي:

1- انقل الثمن من الكتاب إلى الدفتر.

2- انقل القاموس اللغوي الوارد في صفحة

3- انقل الملخص ...

4- أجب عن الأسئلة الواردة في الدرس...

وهذه منهجية عقيمة يتعامل بها بعض الأساتذة مع التلاميذ خلال عملية التدريس، وتؤدي إلى ما

يلي:

⊗ إرهاب كاهل المتعلمين بنقل هذه المعارف الجاهزة والمتوفرة داخل الكتب المدرسية.

⊗ التعامل مع الملخصات والشروح بطرق سلبية ومملة.

⊗ عدم ابتكار الأستاذ أساليب التقويم واختيار أسئلة هادفة لإشراك المتعلمين بفعالية.

⊗ كون الأستاذ أسير الكتاب المدرسي يؤدي إلى تقويم دوره التربوي في نظر التلاميذ لأنه لم يقدم لهم جديدا.

⊗ هذه الملخصات فوق مستوى التلاميذ لأنهم لم يساهموا في مناقشتها واستخلاصها بمعونة الأستاذ.

⊗ هذه الطريقة تساهم في نفور التلاميذ من المادة ومن منهجية المدرس، حيث يرتبط بالمقرر الدراسي ويقتل روح الابتكار والتجديد في نفوس التلاميذ، وكان على المدرس السيطرة على محتويات الكتاب المدرسي انطلاقا من التوجيهات التالية:

1- التحضير الجيد بالرجوع إلى أمهات المصادر المفيدة في الموضوع، وإغناء درسه معرفيا وديداكتيكيا، وذلك باختيار أنسب الطرق والتقنيات الحديثة التي ستشرك متعلميه في مختلف مراحل الدرس.

2- أن يكون سيد الكتاب المدرسي باعتباره وسيلة.

3- تفسير نصوصه وربطها بمحاور الدرس والتزام الدقة في صياغة الأسئلة، وضوحا وهدفا وأجراً... .

4- إشراك التلاميذ في استخلاص مضامين النصوص والخلاصات.

5- المزاوجة بين الإلقاء والحوار والاستنتاج حسب الدروس وحسب مستويات التلاميذ وحسب ما يفرضه الموقف التعليمي.

ثانياً – ملاحظات منهجية:

1- النصوص ومستويات توظيفها.

بالرجوع إلى النصوص الواردة في الكتب المدرسية للسنوات الثلاث نلاحظ ما يلي:

- صعوبة حفظ الأثمان من طرف التلاميذ.
- اختلاف طرق معالجة النصوص من أستاذ لآخر.
- وجود صعوبات في كتابة وقراءة النصوص القرآنية المكتوبة بالرسم المصحفي من طرف المتعلمين في كل المستويات.
- علاقة النصوص بمحاور الدرس في أمس الحاجة إلى بذل مجهودات جبارة من طرف المؤطرين والأساتذة، وذلك بواسطة عروض وندوات ودروس تجريبية وورشات عمل تركز على احترام التقنيات التربوية الحديثة، وإنجاز فروض محروسة معززة بعناصر الإجابة وسلم التنقيط.

2- استعمال بعض المعينات الديداكتيكية.

تعتبر الصور والخرائط والرسوم معينات تربوية معبرة ومعززة للدروس متى تم اختيارها وحسن توظيفها حسب أهمية الدرس وموقعه من المكون.

«فالصورة الموجودة في مكون القرآن الكريم بكتاب السنة السابعة ص 69 والتي تبرز فتى يتلو القرآن مناسبة للدرس، وقد تكررت بكتاب السنة التاسعة أساسي ص 10.

«صورة تبرز قيام المحتسب بمراقبة البضائع التجارية مناسبة لمحور "العش ومساوئه" ص : 89 – كتاب السنة التاسعة أساسي.

«"صورة الأستاذ يلقي درسه مناسبة لدرس "الإسلام دين العقل والعلم" ص 96 – كتاب السنة

التاسعة أساسي، وكذلك صورة جلسة عائلية تبرز اجتماع الأب والأم بأبنائهما، مناسبة للدرس "الأقارب والجيران" ص 75.

وهناك بعض الصور غير مناسبة للدرس. مثال:

«صورة مائدة بكتاب السنة الثامنة ص 189 لا تخدم بعض أهداف الدرس، بل تكرر هذه الصورة في أذهان التلاميذ ما اعتاده الناس من اعتبار رمضان شهر الموائد الفاخرة والأكلات الشهية، عوض اعتباره شهر الرحمة والعبادة والتهدد وقهر النفس بالجوع والعطش، وتعليم الإنسان الصبر والتضامن والعطف على المحتاجين، وقراءة القرآن الكريم والصلاة...»

ثالثا - أسئلة التقويم:

إن الكتب المدرسية الخاصة بالسلك الثاني أساسي ومنهجية تأليفها اهتمت بالتقويم الإجمالي للدرس من خلال طرح أسئلة غير دقيقة وغير إجرائية وخالية من قياس المهارات العقلية، ويحصر هدفها في اختيار حصيلة التلاميذ المعرفية.

أما بعض الأساتذة فلا يلتفتون إلى هذه الأسئلة خلال عملية التقويم المتوخاة من وراء طرحها حول مضامين الدروس، وهناك طائفة تعيد صياغة تلك الأسئلة لتتوفر فيها الدقة والوضوح والإجرائية المناسبة لمستوى التلاميذ.

وحتى يساير تقويمنا المستجدات التربوية الجديدة لا بد من أخذ الملاحظات التالية بعين الاعتبار.

- 1- إعادة النظر في منهجية التأليف وتوحيدها بين المرحلة الثانوية والسلك الثاني أساسي.
- 2- إعادة تكوين الأساتذة وإشراكهم في كل ما يتعلق بتطوير مكونات العملية التعليمية التعلمية.
- 3- أن تأخذ لجن التأليف المقبلة كافة ملاحظات واقتراحات الأساتذة الواردة في التقويم وتقارير المجالس التعليمية واقتراحات اللجن الجهوية والمركزية المساهمة في تتبع وتقويم السلك الثاني أساسي.
- 4- مساهمة المنهجية المقترحة للتأليف في تحميس المدرس بنموذج التدريس الهادف، والاستفادة من الوسائل والمعينات الديداكتيكية الحديثة في تدريس المادة.
- 5- الدقة في تبني استراتيجية قائمة على تحديد الأهداف العامة لبرنامج كل مستوى دراسي والأهداف النوعية والخاصة بكل درس.
- 6- تقليص لجن التأليف من حجم الأسلوب الإنشائي الذي اتسمت به بعض المحتويات التعليمية الحالية.
- 7- أخذ الحصص المخصصة للإنجاز بعين الاعتبار ومستوى التلاميذ من طرف هؤلاء المؤلفين، وهذا لن يتحقق إلا إذا تم إشراك كافة الأطراف الممارسة في التأطير والتدريس والتقويم في عملية التأليف المقابلة بأي شكل من الأشكال.

رابعا: المراقبة المستمرة والامتحانات الموحدة

المراقبة المستمرة في نظر الأساتذة عبارة عن امتحانات مصغرة تنقل كاهل المدرس، وهي عبارة عن أسئلة مباشرة خالية من عناصر الإجابة وسلم التنقيط، تنتهي بإجابات تقويم الجانب

التحصيلي للمتعلم، ويتم ذلك بتصحيح غير موضوعي في غياب تهيئئ الأسئلة وفق الحصاة والمستوى الحقيقي للمتعلمين، وغياب تحضير عناصر الإجابة وسلم التنقيط. وتختتم هذه العملية بتدوين النقط في الدفاتر وحضور مجالس الأقسام بصفة شكلية، أو الغياب عنها في ظل تدخل الخريطة المدرسية في تحديد معايير التوجيه والانتقال.

هذا هو واقع الممارسة الميدانية لإنجاز فروض المراقبة المستمرة بالسلك الثاني أساسي، رغم مجهودات المؤطرين خلال زيارتهم الصفية وندواتهم وإشرافهم على إنجاز فروض محروسة وغيرها. وهذه الأسباب التقويمية المشار إليها مخالفة تماما لأهداف المذكرات الوزارية الصادرة في الموضوع (المذكرة 117 الصادرة في 8 غشت 1997 حول مواصفات فروض المراقبة المستمرة وأهدافها).

أما استثمار النتائج لتحقيق التغذية الراجعة بالنسبة للتلاميذ، أو إعادة النظر في منهجية التدريس وأساليب التقويم، أو تحسيس جمعيات الآباء بهذه النتائج الهزيلة فقد أعطى أكله في حالات نادرة للأسباب التالية:

- النظرة السلبية لأهداف المذكرات الرسمية الواردة في الموضوع.
- عدم استجابة الكتب المدرسية الحالية لهذه الأهداف الطموحة التي ترغب في تحقيقها.

اقتراحات:

- ضرورة أخذ الملاحظات والاقتراحات السالفة بعين الاعتبار.
 - 1- تظافر جهود الإدارة التربوية في توفير الوسائل والظروف الحسنة للمدرس.
 - 2- قيام المؤطر بدوره الأساسي في التأطير والتركيز على الممارسات الميدانية لمساعدة المدرس على التغلب على كثير من العوائق.
 - 3- الالتزام بمنهجية التدريس المقترحة في الوثائق التربوية، وبارشادات المؤطرين.
 - 4- الدقة في صياغة الأسئلة وإشراك التلاميذ في الدرس، واستخلاص خلاصات واستنتاجات.
 - 5- إشراك المدرسين والمفتشين في التأليف المدرسي.
 - 6- الزيادة في الحصص والرفع من المعامل، وأخذ ذلك بعين الاعتبار من طرف لجن التأليف.
 - 7- التفكير الجيد في معايير التوجيه، وتحديد عتبة النجاح، لأن نتائج السنة التاسعة خلال الدورة الثالثة من سنة 1997 – 1996 أفرزت معطيات إيجابية كإتمام المقررات وتحسيس الأساتذة بضرورة تغيير أساليب التدريس والتقويم وإعادة النظر في منهجية التدريس.
- إن التلاميذ الذين انتقلوا إلى الثانوي خلال سنة 1997 – 1996 بمعدلات متدنية لم يستطيعوا مسابرة الدراسة بالثانوي في كل الشعب والمستويات، ونتائج دورة فبراير 1998 خير شاهد على ذلك.

إن مذكرة الدعم التربوي 138 الصادرة في 1997/10/20 وما رافق تنفيذها كان تحسيسا فقط نظرا لعدة عوائق ذاتية وموضوعية، لذلك فهي لم تحقق النتائج المرجوة للأسباب التالية:

- عدم تحديد روائز مضبوطة لتحديد الفئة المستفيدة.
- كثرة أعداد التلاميذ الراغبين في الدعم التربوي يصطدم بعوائق منها:
- قلة القاعات الدراسية بالمؤسسات.
- صعوبة التوفيق بين حصة الأستاذ والتلميذ المثقل بالمواد الدراسية طول الأسبوع.
- أغلب أساتذة التربية الإسلامية يدرس ما بين 21 و 24 ساعة أسبوعيا.

إن المذكرة 138 ركزت على المواد الأساسية، وموقفها من مادة التربية الإسلامية كان غامضا. خامسا: نماذج من نتائج دورة فبراير 1998:

بالقراءة الأولية لنتائج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك بنيابة سطات خلال دورة فبراير 1998 يتضح ما يلي:

- 1- أن عدد التلاميذ الحاضرين في الامتحان 5080 تلميذا.
 - 2- الحاصلون على معدل ما بين 12 فما فوق عددهم : 323 بنسبة 6%.
 - 3- الحاصلون على معدل ما بين 10 و 12 عددهم 888 بنسبة 17,48%.
 - 4- الحاصلون على معدل 9 عددهم : 814 بنسبة 16,02%.
 - 5- الحاصلون على معدل 9 أو أقل عددهم : 3055 بنسبة 60,13%.
- إن هذه النتائج لم تكن مفاجئة للجميع، لأن هؤلاء انتقلوا خلال الدورة الثالثة من السنة الدراسية 1997-69 بأقل من 10.
- تلك إذن مجموعة من وقفات حاولت من خلالها الإطالة على الممارسة الميدانية بالسلك الثاني أساسي، محاولا إبراز العوائق ومقترحا حلولا، نرجو من الله جميعا أن تتظافر جهود الجهات المعنية لأخذها قريبا بعين الاعتبار. « وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون ». صدق الله العظيم .

المصطلح في مقررات السلك الثاني أساسي بمادة التربية الإسلامية

الأستاذ سعيد حليم
رئيس شعبة الدراسات الإسلامية
بالمدرسة العليا للأساتذة – فاس-

ماذا نريد بالمصطلح في العنوان المذكور؟

المصطلح كما يقول الدكتور الشاهد البوشيخي: " كل لفظ يتبين من قرائن استعماله أنه أتى به من المجال اللغوي العام، ليعبر به عن معنى ما في مجال لغوي خاص"¹.

وهو عند أبي البقاء الكفوي في كليته: "اتفاق القوم على وضع الشيء، وقيل إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد"².

"ومن ثم كانت دراسة المصطلحات من أوجب الواجبات وأسبقها وأكدها على كل باحث في أي فن من فنون التراث، لا يقدم - ولا ينبغي أن يقدم- عليها تاريخ ولا مقارنة، ولا حكم عام ولا موازنة، لأنها الخطوة الأولى للفهم السليم الذي ينبني التقويم السليم والتاريخ السليم"³.

وفيما يلي نماذج للارتباك التي طبعت التعامل مع المصطلح في الكتب المدرسية بمرحلة

السلك الثاني أساسي:

1- عدم التمييز في الكلمات المشروحة بين ما هو لغوي وما هو اصطلاحي:

¹ - مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ. ص. 16.

² - ص. 129.

³ - مصطلحات نقدية. ص. 13.

وبالمثال يتضح المقال. جاء في مقرر السنة التاسعة⁴:

الأحقاف: واحدها حقف: تلال رملية استطالت واعوجت، كانت تسكنها قبيلة عاد.

بدعا من الرسل: لست بأول مرسل فتنكروا نبوتي.⁵

تفسقون: تخرجون من طاعة الله تعالى.

إن الواقع التربوي يحتم على من رام التأليف لعينة من التلاميذ أن يراعي في المصطلح:

1- أن يكون البدء من المعنى اللغوي الحسي، لأن أي مصطلح قبل أن يستقر في حالته الاصطلاحية يكون له معنى لغوي عام، عادة ما ترجع أصوله لمعان حسية. وهذا أمر واضح لمن تعامل مع المعاجم العربية انطلاقاً من و'العين' إلى 'التاج' للزبيدي مروراً 'بالجمهرة' و'الصحاح' و'التهذيب' و'القاموس' و'اللسان'.

فلننظر مثلاً إلى كلمة حقف في المفردات للراغب:

قال تعالى: "إذ أنذر قومه بالأحقاف" جمع الحقف أي الرمل المائل، وأحقوقف مال.

إذا استقر هذا الفهم عند المتلقي، ننتقل به إلى شرح الكلمة في السياق حتى لا تلتبس الأمور عليه فيحمل الكلمة في غير السياق ما لا تحتل.

وقال الراغب: بدع: الإبداع إنشاء صنعة بلا احتذاء واقتفاء، قوله تعالى "قل ما كنت بدعا من

الرسل" قيل معناه، مبدعا لم يتقدمني رسول. وقيل مبدعا فيما أقوله.⁶

2- أن يكون الوقوف والتركيز على العلاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاح، حتى تربي في

التلميذ مهارة الربط بين المعاني، وما ينشأ عن ذلك من فهم وسبر.

2- تخصيص مواضع لشروح الكلمات، ثم العودة في مواضع أخرى متفرقة، إما لشرح نفس

الكلمات بمعان أخرى، أو الوقوف على كلمات جديدة.

وقد يعقب معقب فيقول: إن الشروح المتنوعة للكلمة الواحدة في مواضع مختلفة من شأنه أن

يغني مدارك التلميذ، ويوسع من مجاله الفكري والمفاهيمي. أجب قائلاً: إن مراعاة حال المخاطب

ضرورة لا مندوحة عنها بالنسبة للمؤلف، لأنه يكتب ويؤلف للآخر، ولا يؤلف لنفسه. فإذا تقرر ذلك،

فإن سن التلميذ في أقسام السلك الثاني أساسي وقدراته العقلية يستوجبان معا حداً من التوحيد في المعاني،

حتى يكون الفهم فهماً صحيحاً وشاملاً.

خذ مثلاً: الصفحة 86 من مقرر التاسعة أساسي، عندما عرف الربا قائلاً:

"الربا كل زيادة على رأس المال يدفعها المدين إلى الدائن. من ربا الشيء يربو إذا ازداد ونما".

ثم عاد في الصفحة 91 ليقول:

وفي الاصطلاح: "كل زيادة بدون عوض يأخذها الدائن من المدين".

⁴ - ص : 8

⁵ - ص : 9

⁶ - مفرد/ بدع.

في التعريف الأول، آخر ما حقه أن يقدم، وهو التعريف اللغوي. وفي الموضوع الثاني، قال (وفي الاصطلاح)، فهل يفهم منه أن التعريف الأول لا يدخل فيما اصطلح عليه فقهاء أهل هذا الشأن؟ ثم مازاد التعريف الثاني على الأول؟ أظنه لم يأت بجديد بل هو من قبيل الحشو. وهذا يمر بنا إلى:

3- عدم الدقة في التعريفات:

وذلك ناتج في نظري عن عدم الرجوع إلى المصادر المعتبرة في الباب، أو إلى عدم اختيار الأدق والأصلح بحسب المقام.

عرف المؤلف في كتاب السنة التاسعة أساسي ص 41 الإظهار بقوله:

"لغة هو البيان، واصطلاحاً فصل الحرف الأول عن الثاني من غير سكت بينهما".

وهو تعريف ناقص إذا قارناه بما هو معروف عند أهل التجويد.

الإظهار: "هو إخراج الحرف الساكت من مخرجه من غير غنة، ولا وقف، ولا سكت، ولا

تشديد"⁷، إذا وقع هذا الحرف قبل أحد حروف الحلق وهي: ء- ح- خ- ع- غ - هـ.

ثم عرف المؤلف الإدغام بقوله: "الإدغام لغة هو الإدخال، واصطلاحاً إدخال حرف ساكن في

متحرك حتى يصيرا حرفاً واحداً مشدداً"⁸.

ههنا نقصان: واحد في اللغة، وآخر في الاصطلاح.

قال ابن فارس (395 هـ) في كتابه "مقاييس اللغة":

"دغم الدال والغين والميم أصلان: أحدهما من باب الألوان، والآخر دخول شيء في مدخل ما.

فالأول: الدغمة في الخيل: أن يخالف لون الوجه لون سائر الجسد. والأصل الآخر: قولهم أدغمت اللجام

في فم الفرس، إذا أدخلته فيه. ومنه الإدغام في الحروف"⁹.

قال الإمام السيوطي (911 هـ) في كتابه القيم "الإتقان في علوم القرآن":

"الإدغام: هو اللفظ بحرفين حرفاً كالثاني مشدداً. وينقسم إلى كبير وصغير، فالكبير ما كان أول

الحرفين فيه متحركاً. وأما الإدغام الصغير فهو ما كان الحرف الأول فيه ساكناً"¹⁰.

فالملاحظ أن المؤلف اشترط قيماً ليس داخلاً في التعريف وهو قوله "إدخال حرف ساكن" مع أن

الإدغام يشمل هذا وغيره من المتحرك.

4- مما هو معروف عن الخاص والعام أن الزيادة في المبنى ينتج عنها زيادة في المعنى. ومن

ثم فإن الوقوف على المصطلحات المركبة ينبغي أن يراعى آحاد التركيب وعناصره.

جاء في تعريف "العقيدة الصحيحة": "أصرة دينية تعرف الإنسان بربه، وتوثق الصلات بين

المسلمين، وتربط بين الناس في كل زمان ومكان"¹¹.

⁷ - المحجة في تجويد القرآن للأستاذ محمد الإبراهيمي. ص : 109.

⁸ - مقرر السنة التاسعة أساسي. ص 41.

⁹ - مفرد/ دغم.

¹⁰ - الإتقان 263/1-267.

¹¹ - مقرر السنة التاسعة أساسي. ص : 107.

فهل عرف المؤلف "العقيدة" مطلقاً، أم عرفها موصوفة بوصف يميزها عن غيرها؟.

الحقيقة أنه لم يفلح لا في الأولى ولا في الثانية.

وفي مقرر السنة السابعة ذكر مكونات العقيدة قائلاً: "إن الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره هو العقيدة التي أنزل الله بها كتبه"¹²، فجاءت العقيدة في هذا الموضع مقرونة بالشرعية.

5- شرح المصطلحات بما هو في حاجة إلى شرح وبيان:

فما هو معلوم أن شرح المصطلحات ينبغي أن يكون بكلمات في متناول المتلقي، وإلا صار الشرح في حاجة هو الآخر إلى بيان، فنكون كمن رام شرح الماء بالماء. خذ مثلاً مصطلحات: الحدر، والتحقيق، والتدوير.

نقل المؤلف في مقرر السنة الثامنة شروح هذه المصطلحات من كتاب "زبدة الإتيان في علوم القرآن"¹³ دون تصرف أو تبيان.

* الحدر: وهو إدراج القراءة وسرعتها، وتخفيفها بالقصر والتسكين، والاختلاس، والبدل، والإدغام الكبير ...

فالقصر والتسكين والاختلاس والبدل والإدغام الكبير كلها مصطلحات تحتاج إلى بيان.

* التدوير: وهو التوسط بين المقامين من التحقيق والحدر. وهو تعريف لا يفهمه التلميذ إلا بالتطبيق.

والأمثلة في الكتب الثلاثة كثيرة.

6- الاعتماد على بعض المذاهب الضعيفة في شرح بعض المصطلحات الشرعية:

جاء في مقرر السنة السابعة: تعريف صلاة التراويح: "وهي عشرون ركعة تؤدي بعد صلاة العشاء في شهر رمضان ركعتين، ركعتين يسلم المصلي بعدهما ثم يصلي الشفع والوتر". الخطأ هنا من وجهين:

الأول: عدد الركعات. عن أبي سلمة بن عبد الرحمن أنه سأل عائشة رضي الله عنها: كيف كانت صلاة رسول الله صلى الله عليه وسلم في رمضان؟ فقالت: ما كان يزيد في رمضان ولا في غيره على إحدى عشرة ركعة. أخرجه البخاري في جامع من كتاب صلاة التراويح.

والواقع أن العدد المذكور أصله عند مالك من طريق يزيد بن خصيفة عن السائب بن يزيد. ولكن إذا ثبت الأصح فلا يصار إلى ما دونه إلا لملحظ خاص.

الثاني: تقييد صلاة التراويح برمضان، وهي في الحقيقة جائزة فيه وفي غيره من الشهور، وهو ما يعرف بالوتر النبوي.

¹² - مقرر السنة السابعة، ص: 97، جاءت العقيدة في هذا الموضع مقرونة بالشرعية.

¹³ - للسيد محمد بين السيد علوي المالكي. ص: 37-38.

وقد يتعقبني متعقب بأن الالتزام بالمذهب في هذا الموضوع أولى، أقول: فإن كان ولا بد، فلا شيء يمنع من ذكر الوجوه الصحيحة للمسألة، خصوصا إذا كانت من الصحة بما هو معروف عن ثاني كتاب بعد كتاب الله تعالى.

لا بد في الأخير أن أذيل هذه الملاحظات الفرعية بملاحظات عامة أوجزها في الآتي:

- 1- توحيد شروح المصطلحات الواحدة في الكتب الثلاثة.
- 2- الاعتماد في شرح بعض المصطلحات الفقهية على الأصح والأوثق.
- 3- شرح المصطلحات بما يتمشى وقدرات التلميذ في المستويات الثلاثة.
- 4- الربط في المعاني المقدمة بين ما هو لغوي وما هو اصطلاحي، مع التركيز على علاقة المصطلح بغيره مما يرادفه أو يضاده، حتى يمكن التلميذ من الاطلاع على أكثر ما يمكن من الكلمات مع مراعاة حال المخاطب من حيث الكثرة والقلة.

القسم الثاني:

مقترحات جديدة لتأليف الكتاب المدرسي بالسلك الثاني أساسي معطيات منهجية التأليف الحالية وتقديم مقترحات بديلة

الأستاذ الشريف العسري
العياشي مفتش بولاية العرائش.

إن أهمية الكتاب المدرسي لا تكمن فقط في كونه وعاء للمعرفة، ولا واسطة بين المتعلم وكتب التراث، ولا مدونة لمجموعة من المعارف والمهارات التي لا بد للمتعلم أن يلم بها ويخبرها، ولا كراسة تختزل المعلومات وتضبطها لتسهيل العودة إليها والتمكن منها، ولكنه فوق كل هذا يعتبر الكتاب المدرسي عنوانا على مستوى النضج الفكري لكل من يشتغل به سواء كان مؤلفا أو مستعملا. فإذا كان يقال " إن اللغة تمظهر الفكر "فإنني أقول: إن الكتاب يظهر مستوى النضج الذي وصل إليه هذا الفكر".

ولما كان الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية محط اهتمام من طرف الأمة جمعاء، فإنه بلا شك سيعكس المستوى الفكري والمعرفي لهذه الأمة. ومن هنا تأتي الأهمية الكبرى للتفكير الجاد والمستمر في منهجية تأليفه، وأنا لما اخترت الحديث في المحور الثالث المقترح لهذه الندوة المعنون بـ " معطيات منهجية التأليف الحالية وتقديم مقترحات بديلة " انطلاقاً من رصد إيجابيات وسلبيات المنهجية المتبناة في الكتاب المدرسي الحالي، كنت على يقين بأن المداخلة، مهما بذل فيها من جهد، سوف لا تشفي الغليل، ولكن ما أتوخاه هو أن تفتح نافذة أخرى يمكن أن نطل منها على بدائل قد تفيد في صياغة منهجية جديدة لتأليف الكتاب المدرسي للمادة.

ولن أتوقف كثيراً عند إيجابيات وسلبيات منهجية التأليف الحالية لعدة أسباب :

1- إن جل المداخلات التي سبقتني تناولت هذا الجانب وأفاضت فيه، لذلك فسوف لن أعود إلى ما سبق إثارته.

2- الظرفية الزمنية التي راقت تأليف الكتاب المدرسي الحالي، ذلك أن هذا الكتاب جاء استجابة للأخذ بالتعليم الأساسي وهو لهذا لا يؤسس لمرحلة معينة.

ولما كان الحال حال تأسيس، فإنه لا ينتظر أن تكون هذه المنهجية كاملة ولا شاملة، بل ستحصر إيجابيتها في الاستئناس ببعض القضايا الأساسية في علوم التربية، وفي ميدان الديدانكتيك بصفة خاصة.

3- غياب إطار مرجعي يمكن اعتماده في تقويم هذه المنهجية، فهي ذات إيجابيات أو سلبيات بالنسبة لماذا؟

فإذا كان الأمر يتعلق بالمنهجية السابقة للمنهجية الحالية فإن هناك نقلة إيجابية ملموسة.

وإذا كان الإطار المرجعي من خارج المادة، فما هو هذا الإطار؟

وفي غيبة هذا الإطار المرجعي، تبقى الدراسة الداخلية للمنهجية ومدى استيفائها أو عدم استيفائها للمواصفات المطلوبة في تأليف كتاب ما، قضية فيها نظر.

لهذه الأسباب وغيرها قفرت على إيجابيات وسلبيات منهجية التأليف وركزت على التفكير في البحث عن بدائل تكون مناسبة لطموحات العاملين في مجال التربية الإسلامية في التحديث والتجديد، ومنسجمة وخصوصيات المادة ذاتها.

وقد وضعت في اعتباري، وأنا أفكر في منهجية بديلة، ما يلي:

1- طبيعة العصر الذي نعيشه، فالإنسانية تعيش عصراً يتميز بكونه عصر التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع والمخيف. وكمثال على هذا التفجر المعرفي: كل سنة يصدر ما بين مليونين إلى خمسة ملايين بحث في العلوم الدقيقة، أي ما يعادل 5500 إلى 10000 بحث جديد يوميا وقرابة 4 إلى 10 بحوث في الدقيقة.

وفي الجانب التكنولوجي أورد مثالا من مجال واحد هو مجال المعلومات.

في سنة 1961 كان أول جهاز كمبيوتر أعلن عن اختراعه بحجم القاعة، وكانت طاقته آنذاك 8,6 مليار عملية في الثانية، أما في السنوات الأخيرة فقد تقلص حجم الكمبيوتر إلى مقدار حجم حقيبة اليد، وطاقته ارتفعت إلى 20 مليار عملية في الثانية. وبسبب هذا التقدم أصبحت بعض المجتمعات تستعد لتعيش عصر ما بعد التصنيع الذي ستكون فيه الحياة بشكل مغاير لما هو متعارف عليه.

2- ما استتبع العولمة من انفتاح وتفتح أدى إلى مهاجمة الإنسان في الصميم، حيث أضحت هويته مهددة إذا لم يتم بتحصين هذه الهوية بمناعة فعالة تبقى عليه كما كان وكما هو كائن وكما يريد أن يكون. فالعولمة أصبحت تيارا جارفا، لا يمكن مواجهته بالسباحة ضده، ولكن بالتلاؤم والتكيف الذكيين اللذين بهما يتمكن الإنسان من ركوب صهوة هذا الحصان الجامح.

وأرى أن التربية الإسلامية مؤهلة أكثر من غيرها للإبقاء على هوية الإنسان المسلم، وتحصينه ضد هذا التيار الجارف، شريطة أن تطور برامجها وأساليبها وما يتلاءم وطبيعة العصر.

3- ما آلت إليه أطراف العملية التعليمية في مادة التربية الإسلامية فرضت عليه قوالب معينة حدثت من فعاليته وإبداعه واجتهاده، وانمحت لذلك شخصيته، فاصبح مجرد آلة يسير وفق ما خطط له، وكذا الأمر بالنسبة للتلميذ. وليت هذا التتميط جاء منسجما ومنهجية كل مكون من مكونات المادة، بل العكس إذ نرى أن منهجية واحدة ألبست كل المكونات. فمنهجية القرآن الكريم هي منهجية السيرة هي منهجية الأخلاق، إلخ. وهذا إذا كان لا يقبل منطقيا فأحرى أن لا يقبل ديداكتيكيا.

أما حين ينضاف إلى هذا غرابة هذه المنهجية عن المادة، وانفصالها عن الوضع الإستمولوجي لكل مكون من مكوناتها، وانتمائها لمنظومة طرق بيداغوجية عفا عليها الزمن، فإن الأمر يصبح أكثر مدعاة للقلق.

4- الظرفية الزمنية: ذلك أننا على أبواب القرن 21، وأي منهجية ستقترح لتأليف الكتاب المدرسي يفترض أن تعمر على الأقل لحال انتهاء عشرين الأول.

لذلك ينبغي أن تستشعر هذه المنهجية ما سيكون عليه هذا القرن من سرعة في التطور والتغير في كل مجال من مجالات الحياة، وخاصة في مجالات المعرفة وآليات اكتسابها، وفي مجال المهارات وطريقة اتقانها وإنجازها، وفي مجال تكون الاتجاهات وسرعة تحولها.

5- الرغبة في الجمع في آن واحد بين إيجابيات المدرسة في الأخذ ببيداغوجية الأهداف وبين المدرسة البنوية في الأخذ بديناميات بناء المعرفة.

لكل هذه الاعتبارات تبدو مغامرة اقتراح منهجية بديلة محفوفة بالصعوبات. ومع ذلك حاولت أن أقترح مروع منهجية يتطلع إلى ملامسة قضايا العصر، والالتفات إلى ما يزخر به المجتمع من أدوات وتقنيات وآلات حلت محل الإنسان، وصرفت دوره إلى مهمته الأساس، ألا وهي مهمة الإبداع والابتكار والاختراع.

لهذا جاء المشروع ساعيا إلى تحرير كل أطراف العملية التعليمية التعليمية من التلميذ والنمطية والاجترار وتقديم المحنطات، وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن ذواتهم وإطلاق عنان قدراتهم الخلاقة في البحث والتفكير من أجل إعادة بناء المعرفة وتحيينها واتخاذها منطلقا للإضافة والإغناء، هادفا إلى جعل مادة التربية الإسلامية رائدة في الأخذ بأحدث الأساليب المتطورة لتقديم المقدس الذي حباه الله بشرف تقديمه، وتجعله بحق مشعلا وضاء يبديد ظلمة الجاهلية المعاصرة، ويساهم في بناء الشخصية الإسلامية المعترزة بهويتها، المنفتحة على المشروع الحضاري المجتمعي الذي يدعو إليه الإسلام. وفي هذا تحقيق للذات وإسعاد للمجتمع وإرضاء للحق سبحانه وتعالى.

يتبلور مشروع المنهجية المقترحة في تقديم المقرر على شكل وثائق: أربعة وثائق لكل درس، وكل وثيقة تخصص لفعل ديداكتيكي معين، وتتوجه أساسا إلى طرف من أطراف العملية التعليمية التعليمية.

فالوثيقة الأولى التي هي الوثيقة الديداكتيكية موضوعة أساسا للأستاذ، لأنها متضمنة لمفاهيم وأفعال ديداكتيكية وإجراءات بيداغوجية يتوقف عليها الأستاذ أساسا.

أما الوثيقة الثانية التي هي وثيقة المحتوى فهي موجهة للأستاذ وللتلميذ على السواء، كل واحد يستغلها بقدر حاجته وبحسب موضعه في العملية التعليمية التعليمية.

والوثيقتان الثالثة والرابعة رغم أنهما معدتان من أجل التلميذ، إلا أن الأستاذ مطالب بأن يدرسهما ويتخذ استراتيجيات محددة لاستثمار محتوياتها. فجميع العمليات الديداكتيكية المبرمجة فيهما لا يمكنها أن توتي أكلها إلا بإشرافه وتوجيهه. وحتى لا نسقط في نمطية جديدة تحد من إبداع الأستاذ، نقترح أن يتولى كل أستاذ تعزيز كل وثيقة بالأفعال والعمليات الديداكتيكية المناسبة لوضعه الخاص من حيث مستواه الثقافي والبيداغوجي، ونوع ثقافته، ومستوى متعلميه، وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، والظروف التي يعمل فيها، وكذا الوسائل والأدوات المتوفرة لديه، أو أن يكيف ما تضمنته كل وثيقة حسب هذه المعطيات.

الوثيقة الأولى: الوثيقة الديداكتيكية

تتضمن هذه الوثيقة ما يلي:

- 1- موضوع الدرس
- 2- الأهداف العامة
- 3- الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها في المتعلمين، والتي تغطي كل جوانب الشخصية: الجانب المعرفي والجانب السيكوحركي والجانب الوجداني. تحدد هذه الأهداف بدقة وترفق بالشروط اللازمة لتحقيقها.

4- الوضعيات التعليمية التعلمية الملائمة لتحقيقها حيث تستعرض كل الوضعيات الممكنة لتحقيق الأهداف المقترحة مثل:

- ❖ وضعية التعلم الناشط القائم على آليات التكيف الفردي.
- ❖ وضعية التعلم الناشط القائم على آليات التكيف الجماعي.
- ❖ وضعية التعلم الناشط القائم على آليات تحليل الوثائق.
- ❖ وضعية التعلم الناشط القائم على الحدس والتجريب.
- ❖ وضعية التعلم الناشط القائم على الاستقراء أو القياس.
- ❖ وضعية التعلم القائم على الحوار.
- ❖ وضعية التعلم القائم على التلقين والإلقاء.

وتترك للأستاذ حرية الأخذ بأي من هذه الوضعيات يراها مناسبة له ولتعليمه وللظروف التي يدرس فيها.

5- الوسائل التعليمية: حيث تسعى كل الوسائل الممكن استخدامها في هذا الموضوع ابتداء من اللوح والطباشير، ومرورا بالوسائل السمعية البصرية، وانتهاء بوسائل والمعلومات. وتترك للأستاذ حرية اختيار ما يتناسب معه ومع متعلميه، وما يسهل الحصول عليه بالنسبة له واستعماله.

الوثيقة الثانية: وثيقة المحتوى

من محتوياتها:

إشكالية الموضوع: يجب أن يقدم موضوع الدرس في إشكالية تتطلب مقارنة معينة، تكون هذه المقارنة هي موضوع الدرس. ومن الأفضل أن تصاغ هذه الإشكالية بأسلوب الاستفهام وبأسئلة دقيقة ووجيزة.

إعلان عنوان الدرس.

3- النصوص التي يمكن الاشتغال عليها في الدرس، سواء منها نصوص الكتاب والسنة أو النصوص الوضعية، وسواء منها أيضا نصوص الانطلاق أو نصوص الدعم والاستشهاد. فالأستاذ هو الذي يختار أي هذه النصوص يمكن أن يستغل عليها كمنطلقات، وأيها يستعمله للاستدلال والدعم. وكل نص لابد أن يوثق توثيقا كاملا.

4- النقط الرئيسية للموضوع والتي يمكن أن تتخذ كعناصر للدرس.

5- تحليل الموضوع وفق هذه النقط. ويستحسن أن يصاغ التحليل بأسلوب سلس وبعبارات وجيزة، وأن يدعم بنصوص الاستشهاد، وأن يكون مستوفيا لشروط النص الكامل من براعة الاستهلال ووجاهة التحليل وإقناع بالترجيح وحسن الخاتمة.

- 6- تراجع الأعلام الواردة في الموضوع: ويترجم لكل الأعلام سواء منها الواردة في النصوص أو في التحليل.
- 7- القاموس المفتاح: وفيه تتم مقارنة المصطلحات العلمية واللغوية التي يتوقف عليها في فهم النصوص.
- 8- دليل المراجع: وفيه تستعرض كل المراجع التي اعتمد عليها في مقارنة الموضوع، حتى يتمكن المدرس والتلميذ من الرجوع إليها.

الوثيقة الثالثة: وثيقة أنشطة التفتح

تضمن هذه الوثيقة الأفعال الديدكتيكية التالية:

- 1- أنشطة الفهم: يمكن أن تقدم هذه الأنشطة في شكل أسئلة متنوعة، أو بأي أسلوب ممكن آخر يعزز فهم المتعلمين لموضوع الدرس.
- 2- أنشطة التفكير: وتقتصر فيها مجموعة من الأنشطة التي تدعو إلى استعمال الفكر في موضوع الدرس، قد تكون هذه الأنشطة على شكل أسئلة أو على شكل لعب فكرية، الخ...
- 3- أنشطة الحفظ والاسترجاع: وفيها تقترح مجموعة من التدريبات المعدة لهذه الغاية، والمبرمجة على جهاز المعلومات، والتي هي عبارة عن تحفيظ كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلمن وتقنيات لاستذكار المعارف الإسلامية في شتى المجالات.
- 4- أنشطة البحث: وفي هذه الأنشطة يقترح على المتعلمين البحث في الموضوع من زوايا أخرى لم يتم التطرق إليها في الدرس، أو البحث في بعض جزئيات الدرس التي لم توف حقه في الحصة وبالتالي البحث في كل ما يغني الموضوع أو يكمله أو يصححه أو يوجهه وجهة أخرى.
- 5- أنشطة الاستثمار والإغناء: تترك تحت هذه الفقرة بياضات ليثبت عليها المتعلمون نتائج أبحاثهم على أن توضع لهذه البياضات عناوين مناسبة لما طلب منهم البحث فيه. كما يترك لهم بياض خاص لإغناء الموضوع بما يرون أنه لم يتم التطرق إليه.
- 6- أنشطة التفتح: وهنا تفتح نافذة على الثقافة الإسلامية والحضارة العربية والتاريخ الإسلامي، وكذا إسهامات الفكر الإسلامي في إغناء التراث الإنساني. كما تفتح نافذة أخرى على قضايا العصر من خلال امتداد الموضوع المدروس في الواقع ومدى مساهمته في حل بعض المشاكل اليومية. ومن الأنشطة التي يوصى بها في هذا المحور:
 - مدى إمكانية تناول الموضوع بالتقنيات الحديثة.
 - مدى إمكانية تحويل الموضوع إلى ممارسة يومية.

7- أنشطة شخصية: حيث تترك للتلاميذ فراغات للتعليق على الموضوع وتسجيل انطباعاتهم حوله.

الوثيقة الرابعة: وثيقة أنشطة التقويم والدعم

هذه الوثيقة ستتضمن محورين:

1- أنشطة التقويم وتشمل.

- أسئلة التقويم الشفوي.
 - بناء أدوات للتقويم الكتابي.
 - تقنيات للتقويم العلمي.
- وكل هذه الأنشطة تتنوع من موضوع إلى آخر.

2- أنشطة الدعم، وتشمل:

- أنشطة للدعم المندمج.
- أنشطة للدعم المؤسسي.
- أنشطة للدعم الموازي.

فبالنسبة لأنشطة الدعم المندمج تتم عملياته وفق منهجية خاصة بكل مكون ومناسب لكل درس. وبالنسبة لأنشطة الدعم المؤسسي تكون بتوجيه المتعلمين إلى تحويل موضوع الدرس إلى عرض أو محاضرة تبرمج في أنشطة المؤسسة، أو إلى مقالة أو فتوى تنشر في مجلة القسم أو مجلة المؤسسة.

أما بالنسبة لأنشطة الدعم الموازي فيوجه المتعلمون إلى تعزيز معارفهم حول الدرس بواسطة إجراء لقاءات مع المختصين في محيطهم، أو بالاستفادة من خدمات المكتبات العامة والأنشطة الموازية في محيط المتعلم.

مقترحات لتحقيق البعد التربوي

في مضمون الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية

الأستاذ عبد السلام الأحمر
مفتش بأكاديمية القنيطرة

➤ **دواعي العرض:**

ويمكن إرجاعها إلى داعيين اثنين، أولهما جعل مضمون الكتاب المدرسي مضمونا تربويا حقيقة لا ادعاء، وثانيهما اعتبار الكتاب المدرسي سببا مباشرا في تدني المستوى الدراسي.

أولا - جعل مضمون الكتاب المدرسي مضمونا تربويا:

ويستند هذا المطلب إلى ملاحظات ثلاث:

- 1- كون غايات الإسلام الأساس هي تربية الإنسان تربية عميقة ومتوازنة، ولعل اسم المادة الذي هو التربية الإسلامية يدفع بقوة إلى استحضار ما يكتنز فيه من دلالات موحية وإشارات موجهة إلى العمل على تحقيق البعد التربوي في الكتاب المدرسي أكثر من أي بعد آخر.
- 2- غلبة الاتجاه العلمي والمعرفة التخصصية في محتوى الكتاب المدرسي الحالي والسابق على حساب الصنعة التربوية نهجا وفنا وغايات.

3- اعتبار الظروف الخاصة بمادة التربية الإسلامية، لا سيما قلة حصصها التي تفرض المراهنة على إحكام منهجية الكيف القادرة وحدها على موازنة النقص الحاصل في المجال الزمني المتاح.

ثانيا - اختبار الكتاب المدرسي سببا مباشرا في تدني المستوى الدراسي:

أسباب التدني قد يكون بعضها مازال خفيا يحتاج إلى بحث طويل النفس، لكن الاعتقاد بأن الوسائل التعليمية الموظفة، وعلى رأسها الكتاب المدرسي إلى واقع البرامج التي من أبرز سماتها ما يلي:

1- كثرة المواد وطول المقررات مما يغدو عائقا عن الفهم والاستيعاب والتركيز وغيرها من العمليات الذهنية الضرورية للتعلم.

ويزيد من حدة هذا الخلل تناثر موضوعات الدروس وتفكك وحداتها وانعدام النسقية في بنيتها، مما لا يساعد على ربط لاحقها بسابقها، ولا فهم جزئياتها في ضوء كلياتها. فكل مكون ينسي الذي قبله، ويهون العرى الرابطة بين معلوماته إلى أن يضحى فكر المتعلم شبه خال من كل أثر أو خير عنه.

2- مستوى الكتاب المدرسي لغة ومعرفة، فالكثير من نصوص خوطب بها ذوو قدرات أعلى وأصحاب معارف أوسع ولم يتوجه بها أصحابها إلى فئة الصغار والمراهقين، أو أن ما قد روعي في خطاب هؤلاء يختلف اليوم عما كان عليه بالأمس، أي قبل قرون عديدة.

3- عدم الملاءمة بين الكتاب المدرسي وحاجات المتعلم. فلم يبين مضمونه على اعتبار الأولويات المعرفية والوجدانية والسلوكية الأكثر إلحاحا لدى الفئة العمرية المستهدفة، وإنما حشدت فيه المعلومات ورصت المواضيع في غياب أية مقارنة تصورية للحاجات الحقيقية بتحريك الرغبة والشوق إلى التلقي والتحصيل.

4- ضعف المستوى التربوي والفني في الكتاب المدرسي نتيجة التقليل من دور هذه الجوانب في تمثين علاقة التلميذ بالكتاب المدرسي وتيسير تعامله معه.

فلا تجد التلميذ مشدودا إليه ولا مولعا بمطالعتة، وإنما يستعمله تحت ضغط الأوامر الفوقية من المدرسين والآباء بحيث يظل النظر فيه محدودا بالإجابة عن أسئلة الإعداد القبلي أو بالمراجعة استعدادا لفروض المراقبة المستمرة أو الامتحانات الدورية، ولا شيء وراء ذلك يحفز على العبء به والنهل من معينه.

تلك بعض نماذج الاختلالات الأساسية في الكتاب المدرسي، وهذه مقترحات لتجاوزها:

المقترح الأول - خطوات لبناء برامج المادة.

ويمكن حصرها في أربع خطوات متميزة وهي:

1- الانطلاق من الغايات الكبرى الإسلامية والتي تندرج تحتها مختلف المقاصد

الفرعية والأهداف الإجرائية، وتلك الغايات هي:

- ترسيخ العقيدة الإسلامية الصحيحة.
- ممارسة العبادات المفروضة والمسنونة.
- الإنصاف بالأخلاق الكريمة والمعاملة الحسنة.
- الوعي بأمانة الاستخلاف في الأرض واكتساب القدرة على القيام بأعبائها المتعددة في رحاب الحياة.

فكل جزئية في التربية الإسلامية جليلة أو دقيقة لا تخرج عن دائرة غاية من هذه الغايات الكلية

والعامة.

2- تحديد حاجات النشء التربوية:

وهذه الخطوة حاسمة – بعد تسطير الغايات الكبرى للتربية الإسلامية – في توجيه البرامج للالتحام بنفسيات المتعلمين وضمان تجاوبهم معها، في أفق إحداث التأثيرات الضرورية في كياناتهم الغضة، واستثمار قدراتهم الذهنية في التركيز على ما ينفعهم في عملية التنشئة وعبر مداها الزمني المحدود.

فمن الشطط البين أن يتجاهل مؤلفو الكتاب المدرسي استحضار حاجات الأحداث التربوية في مجالاتها المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتسويتها بحاجاتها البالغين، أو الاستناد في تحديدها إلى تصورات واهمة أو انطباعات ساذجة لا تتمحور بطرق البحث الحديثة.

ويمكن الشروع في عملية رصد حاجات النشء الملحة باعتبارين اثنين:

* باعتبار ما يحتاجون إلى معرفته وممارسته في المرحلة العمرية التي يجتازونها، ويحسون وطأتها وتحدياتها في نفوسهم.

* وباعتبار ما سيطالبون به في المستقبل من كفاءات ومهارات وما يلزم أن يتصفوا به من خصال ومزايا حميدة.

فلكل مرحلة عمرية حاجاتها التي يجب أن تشبع بطرق تربوية محكمة لا ارتجال فيها ولا خبط، ويجمع فيها بين خصوصيات المرحلة ومتطلبات التأهيل والإعداد للحياة العملية، مع مراعاة حفظ التوازن بين الحاجات العقلية والنفسية والسلوكية.

3- ترجمة الحاجات إلى أهداف:

إن الأهداف التي تصاغ صياغة إنشائية دون الارتكاز إلى حاجات قائمة تجانب تماما المقصد من اعتمادها من مجال التربية، وتخل إخلالا بارزا بشروط انتهاجها وتوظيفها على نحو يخرج الفصل التربوي من التيه والهدر والسطحية.

وهكذا يصبح السؤال الذي يطرح نفسه بصدد اعتماد بيداغوجية الأهداف في تأليف الكتاب المدرسي هو: على أي أساس تم تحديدها واختيار ما صرح به منها؟

4- اختيار المضامين المحققة لتلك الأهداف:

إن كل مضمون يدرج في الكتاب المدرسي على أساس غير أساس تحقيق أهداف مستندة إلى حاجات منتقاة بعناية وعلمية، إلا وكان عبئاً ثقيلاً على المتعلم، وربما أسهم في إرباكه وإرهاق ذهنه وصرفه عن المادة أو إضعاف اهتمامه بها.

➤ المقترح الثاني – اختيار المضمون الوظيفي:

ويقوم هذا الاختيار على مسوغات، وينحصر في مجالات معينة، وله مقتضيات بيداغوجية.

1- المسوغات:

تتميز المعرفة الإسلامية بطابعها العملي الواضح، وقد كان علماء السلف يكرهون الخوض في كلام لا يبنى عليه عمل. وفي مجال العلوم فرقوا بين العلم النافع الواجب طلبه والعلم غير النافع الواجب تركه.

والسر في عملية المعرفة الإسلامية يكمن في ارتباطها كلها بالأعمال التكليفية التفصيلية الشديدة الاتصال بسد حاجات الناس المختلفة وتحقيق مصالحهم أفراداً وجماعات.

ومن ثم كانت المعارف المحتاج إليها قابلة كلها لدرجة معينة من الممارسة الأنبية أو المستقبلية، سواء كانت متجهة إلى بناء العقيدة والتصورات العامة عن الكون والكائنات، أو اقتصت بميدان العبادات والأخلاق والمعاملات والتدريب على مختلف الحرف والصناعات والتقنيات.

إن المعرفة القابلة للتوظيف المتكرر في الحياة تكتسب طبيعتها التربوية من هذا الجانب وتغدو جزءاً من السلوك العام للشخص، بل وتصير بالممارسة راسخة في الوعي، مؤثرة في النفس، فاعلة في تكييف الملامح العامة للذات.

2- مجالات المعرفة الوظيفية:

إن مجالات المعرفة الوظيفية مساوية تماماً لمجالات المعرفة التربوية التي يلزم أن تتشكل منها مادة البرامج التربوية في مراحل التعليم كلها، وذلك انسجاماً مع الطابع الشمولي للتربية الإسلامية.

ويبدو أن أنسب المعارف الوظيفية للنشء في المرحلة الإعدادية هي ما كان متعلقاً بمجالات العقيدة والعبادات والأخلاق والمعاملات ومجال القدوة والمثل الأعلى.

وقد تعتبر العقيدة – من بين المجالات الأخرى المذكورة – وحدها التي تخفي صفة الوظيفية فيها، لأنها قناعة قلبية باطنية، لكنها في الحقيقة أوسع من ذلك وأكثر التصاقاً بالأعمال البدنية الظاهرة يشهد لذلك تعريف الإيمان بأنه ما وقر في القلب ونطق به اللسان وصدق العمل.

فكل الأعمال التكليفية محركها العقيدة، فهي تزيد وتقوى أو تنقص وتضعف تبعاً لما يكون عليه حال الإيمان من النماء والرسوخ.

كما أن القدوة الصالحة والمثل الأعلى يزيدان في اقتناع النفس بارتقاء، ويرفعان قدرتها على المبادرة إلى صالح الأعمال، ويدفعان بها دفعا إلى المنافسة في المكارم والأفعال الحميدة، فضلا عن كونهما يمثلان دائما معايير ثابتة للتقويم الذاتي وما يتصل به من محاسبة وتغيير لما في النفس حتى تسمو إلى مستوى المثل الأعلى، أو تكون منه قاب قوسين أو أدنى، وبذلك يكون حافزا لها على الدوام لملازمة الصلاح ونهج سبيله.

3- مقتضيات وظيفية المضمون:

عندما ينعقد العزم على اختيار المضمون الوظيفي لبناء البرامج، يتحتم تبعاً لذلك إخضاع مواضيع الدروس للمنهجية التربوية التي تتوخى في تعاملها مع المضامين المعرفية نقلها من مجالها الأصلي داخل علم محدد بمجاله ومنهجيته وأهدافه، إلى المجال التربوي الذي يقتضي إجراء تعديلات على تلك المعطيات المعرفية لتحويل اتجاهها إلى خدمة الأهداف التربوية المناسبة.

كما تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى اختيار المضمون الوظيفي رأسا يغني كثيرا عن عمليات النقل الديدائكتيكي أو يجعلها بديهية ومتيسرة تتوسل بمختلف العلوم الإسلامية في تدليل صعوباتها وضبط مساراتها.

وقد يكون تحديد موضوعات معينة خارج إطار العلوم الإسلامية استراتيجية تربوية موفقة - يرتبط من خلالها المتعلم بتوجيهات الشرع الحكيم في مصدره الأساسيين: الكتاب والسنة، - وضمانة قوية على تحقيق أهداف التربية الإسلامية الوثيقة الصلة بالحاجات الفكرية والنفسية والسلوكية في كل مرحلة بعينها.

ويشهد لهذا الاختيار تنزل القرآن الكريم على مدى البعثة المحمدية بحسب حاجات الفئة المؤمنة إلى التفقه في الدين والحياة به في واقع متغير. كما رسول أن الله صلى الله عليه وسلم كان يقدم البيان وقت الحاجة إليه لا قبل ذلك ولا بعده.

➤ المقترح الثالث - مراعاة المرحلة العمرية:

فكل مرحلة عمرية لدى الطفل تتميز بقابليتها ومتغيراتها وقدراتها على مستوى الإدراك والعاطفة والجسم، يكون على الفاعل التربوي أن يسخرها في وضع مفردات البرامج كما يسخرها في عمليات التعليم والتعلم كلها. وفيما يلي توضيح ذلك:

1- النمو الإدراكي:

إن تجاهل النمو الإدراكي للفئة المستهدفة بأي برنامج يولد لديها نفورا منه وعدم التجاوب مع محتوياته. وهو ما يجعل أثره التربوي في نفوس التلاميذ ضعيفا أو منعدما وربما عكسيا.

وقد قرر هذه الحقيقة التربوية علي رضي الله عنه بقوله "حدثوا الناس بما يعرفون، أحبون أن يكذب الله ورسوله؟"¹. فالخطاب الهادف إلى تغيير النفس وإصلاحها يشترط فيه أن يراعي أحوالها واستعداداتها وكيفيات التأثير عليها. قال تعالى "فذكر إن نفعت الذكر سيذكر من يخشى"². ومما يلزم أخذه بعين الاعتبار، الإمكانيات اللغوية المتوفرة لدى المتعلم ضمانا لتحقيق التواصل. فلغة الكتاب المدرسي ما لم تتكيف مع قدرات الفهم والاستيعاب عند المتلقي تصبح عائقا كبيرا وحجابا بينه وبين مضمونه.

فباستثناء لغة النصوص الشرعية التي تورد كما هي دون تصرف وتشفع بالشروح الكافية، وتوضع في السياقات المساعدة على الفهم، لا بد أن ينزل بتعابير الكتاب المدرسي وصيغة اللغوية إلى مستوى إدراك التلاميذ الموجه إليهم، حتى يكون ذلك حافظا لهم على التعلم الذاتي.

2- النمو العاطفي:

يعتبر النمو العاطفي لدى التلميذ من التغييرات التي لا بد أن تستحضر أثناء التأليف المدرسي، لما للعاطفة من دور في رسم الاتجاهات ونشأة الأذواق وتكوين الميولات. فتوظيف الجانب العاطفي في تحديد المواقف وبناء التصورات وتثبيت الخصال الحميدة يجد له مجالا واسعا في نفس الطفل أو الشاب من خلال ما جبلت عليه من الفطرة السوية المنجذبة إلى حب الحق والفضيلة والخير، وبغض الباطل والرذيلة والشر، وما نشأت عليه في كنف الأسرة من الأواصر الرحمية والعلاقات العائلية التي غالبا ما تكون منبعا دافقا لقيم رفيعة مثل التضحية والصدق والإخلاص والوفاء.

إن الرصيد العاطفي يتعين على الكتاب المدرسي استثماره في اختيار المحتوى وتكييفه في اتجاه تحقيق أهداف التربية الإسلامية الرامية إلى تعزيز الانتماء للأمة والوطن وتنمية الروح الجماعية والأخلاق الاجتماعية مثل الأخوة والتعاون والتكافل والتناصح والدفاع عن الهوية الدينية والحضارية للبلاد.

3- النمو الجسمي:

من المعلوم أن نمو الجسم يكون مصاحبا لنمو في العقل وقدراته، وتجد معه دوافع أو يتجدد نشاطها، فتمس الحاجة إلى ضبطها وتهذيبها من الناحية التربوية، وذلك بتأسيس النظرة إلى الغرائز على قاعدة من أخلاق العفة والفضيلة والتسامي.

إن الاعتبار التربوي لحيوية البدن وما يعرفه من تغيرات حثيثة ومتوالية يقتضي إحكام العلاقة بين الموضوعات المقررة والتحوليات الفيزيولوجية والنفسية التي تطبع أطوار المراحل العمرية، فتجيب

¹ - البخاري : كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية ألا يفهموا.
² - سورة الأعلى الأيتان (9- 10).

عن التساؤلات التي تفرزها وتحلل القضايا التي تطرحها وتتناغم مع مختلف احتياجاتها في اتساق وانسجام تامين.

➤ المقترح الرابع - ربط المضمون بالواقع

إن للواقع تأثيرا بارزا في عمليات التعلم والتنشئة لدى الصغار أطفالا ويافعين، فهو يشكل العقل والوجدان والسلوك على نحو يناسبه وينسجم معه بحيث يكاد يكون محالا تلقين معلومة أو إكساب عادة أو تغيير سلوك أو الإقناع بمبدأ بمعزل عن تدخل الواقع بإحوائه وتوجهاته الغالبة. ومن ثم يلزم ربط مضمون الدروس بواقع التلميذ تحقيقا لتجاوبه معها وضمانا لتأثيرها العميق في ذاته.

والواقع المتحدث عنه هنا واقعان متميزان: واقع نفسي وواقع بيئي واجتماعي.

1- ربط الدروس بالانشغالات المتعلم النفسية :

الانشغالات النفسية للمتعلم نوعان: نوع متعلق بالميزات العامة للمرحلة العمرية وهي التي تهتم مؤلف الكتاب المدرسي. أما النوع الثاني فيتعلق بالانشغالات الظرفية والطارئة والتي يترك أمر استحضارها للأستاذ عند إلقاء الدرس.

1-1- تنامي الميل إلى التدين:

وهذه حقيقة تؤكدتها الدراسات النفسية الحديثة. فمع ابتداء مرحلة المراهقة يزداد إقبال الطفل على ممارسة الشعائر الدينية والتطلع إلى عالم مثالي تسود فيه الفضيلة والحق والعدالة، وتكثر تساؤلاته ذات المنحى الفلسفي والتي تأخذ أحيانا صورة انتقاد الواقع المعيش والاحتجاج ضد ما يعج به من مخازي ومفاسد تصدم ما ينطوي في نفسه من براءة وطهر.

فهذه الخاصية تفرض في التأليف انتهاج نهج الحوار والتعليل والاستدلال وإظهار الحكم التشريعية والمقاصد التربوية للعقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق وباقي التشريعات.

1-2- الاعتداد بالنفس وإثبات الذات:

فالطفل مع بزوغ العلامات الأولى للبلوغ يرى نفسه قد انخرط في سلك الكبار وأن عليه أن يمارس استقلاليته الفكرية والثقافية عن الوالدين والمربين. والتعامل التربوي الناضج مع هذه الخاصية الثانية على مستوى التأليف المدرسي يقتضي تحسيس التلميذ والعمل على بلورة نزوع الذاتية لديه من خلال إتاحة إمكانيات وافرة للتعلم الذاتي، وإبداء الرأي، والمناقشة، والاستنتاج، والاعتراض.

2- ربط الدروس بالانشغالات البيئة الاجتماعية :

وهنا أيضا يلزم التمييز بين نوعين من هذه الانشغالات:

• النوع الذي له علاقة بالاهتمامات الشاغلة للرأي العام وأجهزة المجتمع، والتي تستمر حقبا من الزمان طويلة، فهذه الانشغالات تدخل في اعتبار مؤلفي الكتب المدرسية الخاصة بالمادة وتكون تعبئة النشء لمواجهتها واتخاذ مواقف إيجابية منها هدفا عاما من أهداف التربية الإسلامية.

• النوع الذي ليست له صفة الاستمرار وإنما يحدث فجأة ثم يختفي، فهو من اختصاص المدرس الذي يبحث عن طريقة لتوظيفه في درسه داخل الفصل.

وفيما يخص النوع الأول، يمكن التركيز فيه على نموذجين اثنين:

1-2- ما يتعلق بالقضايا الكبرى مثل الاحتلال الصهيوني للقدس مسرى الرسول صلى الله عليه وسلم وثالث الحرمين، ولأجزاء من الوطن العربي والإسلامي، ومثل التحديات التي تواجه الأمة في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للخروج من دائرة التخلف الشامل والتبعية العمياء للغير واستئناف العطاء الحضاري في كل الميادين.

فعلى الكتاب المدرسي أن يتجه مضمونه للإسهام في إعادة الثقة للأجيال بدينها ومقوماتها، ويعرفها على ما يتوفر لدى الأمة من إمكانيات النهوض ومواصلة الإنتاج الحضاري من جديد.

2-2- ما يتصل ببعض الآفات السلوكية المستشرية في المجتمع مثل ظاهرة شرب الخمر وتعاطي المخدرات وانتشار الدعارة والقمار وانعدام الضمير وطغيان الأنانية وخفوت الإحساس بالجماعة، وغر ذلك من الانحرافات الفكرية والخلقية السائدة.

وهذا دون إغفال التطرق إلى بعض المواضيع اللصيقة بالسلوك اليومي للأفراد مثل العناية بنظافة الأبدان والثياب والمنازل والشوارع والأزقة والمدرسة، والتوعية بأضرار الدخان والتلوث والاهتمام بالنظام، وتنظيم العمل والحفاظ على الوقت، واحترام الممتلكات الجماعية، وتوقير الكبار وإعانة أصحاب العوز والإعاقات ...

فارتباط المقررات بهذه المواضيع الواقعية وأمثالها يتيح للمتعلم أن يتربى بما يدرسه في القسم لأنه يمارسه فور العلم به ويرى أثره الإيجابي في فكره وسلوكه ومحيطه.

المقترح الخامس - تقوية العلاقة بين الكتاب المدرسي والمتعلم:

1- بناء منهجه على أساس التعلم الذاتي وذلك بمراعاة ما يلي:

1-1- تبسيط لغته حتى يمكن فهم مضمونه دون عناء كبير، وينأتى ذلك باستعمال الصيغ

والعبارات المناسبة للمستوى التعليمي للفئة المستهدفة من جهة، وباعتماد الشروح

الواضحة للنصوص المدرجة من جهة أخرى.

1-2- التدرج من الجزئي إلى الكلي ومن الخاص إلى العام ما لم ترجح أهمية الاتجاه. المعاكس في عرض موضوع بذاته، والتدرج من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، وذلك حتى يمكن للمتعلم أن يستعين بالمكتسب في تحصيل الجديد، ويسترشد بالمعلوم في إدراك مستغلات المجهول دون الاضطرار إلى مساعدة من غيره.

1-3- اعتماد طريقة الحوار والانطلاق من إشكالات تامة أو جزئية، تثير النقاش ولو في حدود أولوية، وتعين على بلورة مواقف مستقلة نسبياً، ومبررة بتبريرات مقبولة. جعل طريقة العرض والتناول لمختلف المضامين جذابة ومشوقة، ونقصد هنا مختلف العمليات التي تتصل بإخراج الكتاب في صورة تحفز على تصفحه والانشداد لمحتوياته، ومن ذلك:

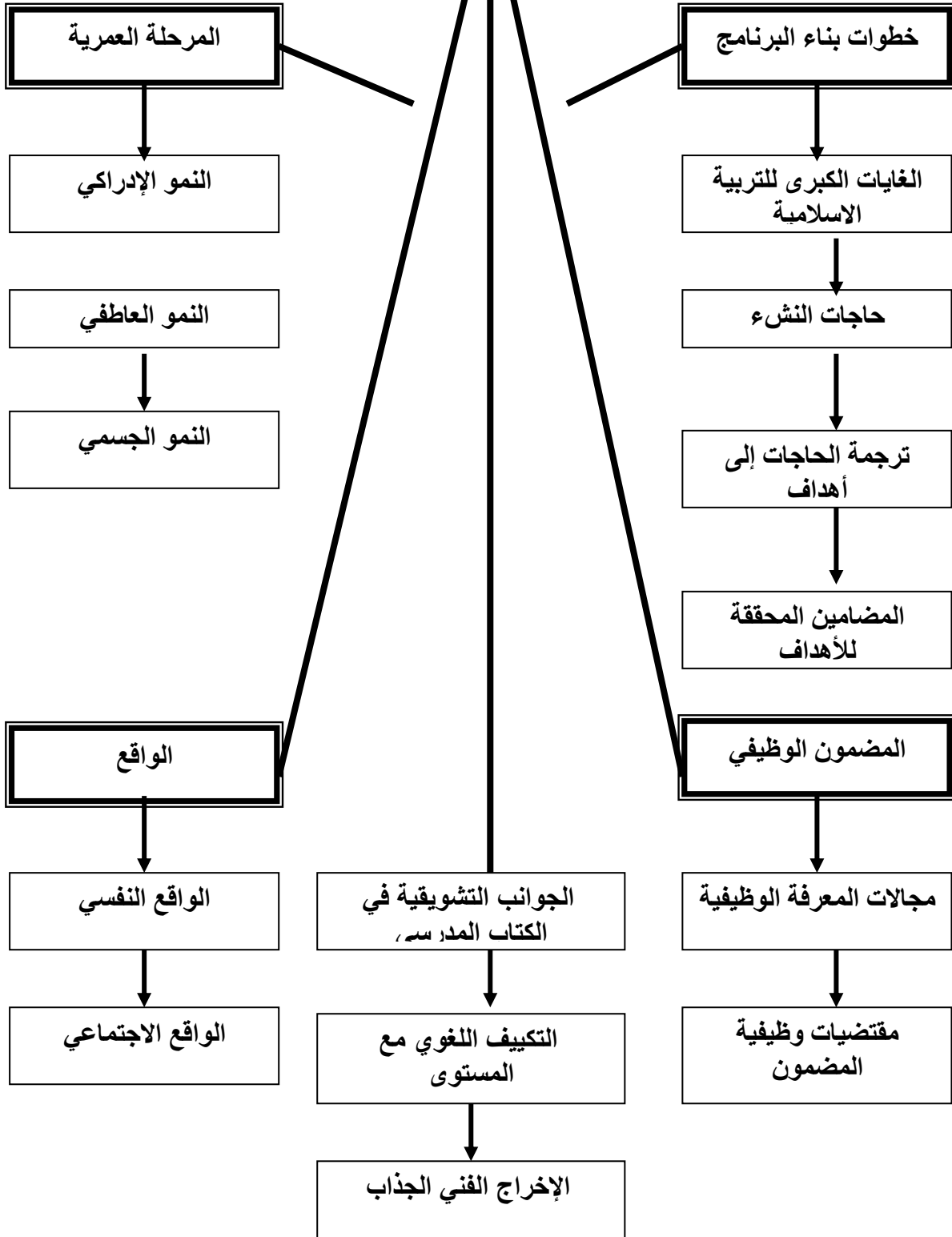
2-1- توظيف الترسيمات والجداول الإحصائية والخرائط والمبيانات وكل الرسومات الموضحة للمضامين.

فالتلميذ بطبعه ميال لمطالعة هذا النوع من المعلومات لخروجها عن النمط السائد في الكتابة النثرية، ولوضوح معطياتها وسرعة علوقها بالذهن واختزانها في الذاكرة. كما أنها تفتح الدرس على معارف أخرى موصولة بالواقع في أبعاده الثابتة والمتغيرة، مما يرفع مستوى حيوية الدروس ويعمق طابعها النفعي والتربوي على السواء.

2-2- توظيف الخطوط والألوان وانتقاء الصور مما يخفف من ثقل التعبيرات الإنشائية ويساهم في إيجاد متعة القراءة فضلاً عن كونها تثير النقاش وترسل عنان الخيال وتيسر عملية الاسترجاع والتذكر.

2-3- تنظيم المحتوى بتقسيمه إلى عناوين متدرجة من البسيط إلى المركب، يسلم المتقدم منها إلى اللاحق، وتتناسق الأفكار داخل الفقرات، وتتماسك الفقرات داخل المحاور، وتتكامل المحاور لبناء مضمون الدرس، وتترابط الدروس فيما بينها لتشكل مقراً سنوياً متألماً مرصوصاً، وتتابع مقررات سنوات المرحلة الإعدادية لتمثل منظومة كاملة.

تحقيق البعد التربوي في الكتاب المدرسي



نحو تصور جديد لبناء مقررات التربية الإسلامية

الأستاذ خالد الصمدي
رئيس شعبة الدراسات الإسلامية
بالمدرسة العليا للأساتذة - تطوان

أولا – الإشكاليات:

لن نبالغ إذا قلنا أن أساتذة مادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي والثانوي يمارسون نوعا من العلمانية وهم يدرسون المادة بالشكل الذي توجد عليه اليوم في مقرراتها وحصصها وطرق تدريسها، بحيث أضحت الإشكال في نظامنا التعليمي هو هذا الفصل الخطير بين التربية (من اختصاص أستاذ التربية الإسلامية) والتعليم من اختصاص باقي أساتذة المواد الأخرى.

ولئن كان هذا الإشكال قد تمت مناقشته في غير ما ندوة ولقاء علمي، فإن الحلول التي كانت تقترح لفك هذا اللغز كانت تتمحور في الغالب فيما يلي:

- الدعوة إلى ضرورة إعادة النظر في تسمية المادة، وهنا وجدنا من يقترح (العلوم الشرعية) أو (الفكر الإسلامي) أو (العلوم الإنسانية).

- الدعوة إلى اعتماد نظرية الوحدة والفروع، وذلك بإضفاء الطابع الإسلامي على باقي المواد الأخرى حتى لا تتناقض مع ما يدرس في مادة التربية الإسلامية، وتتكامل معها في تقاطعات علمية تخدم الهدف الأسمى من التعلم وهو تكوين المواطن الصالح بناء على التصور الإسلامي للفرد والمجتمع.

وعند وضع هذين الاقتراحين على محك الواقع، نجد أن السير في أحد الاتجاهين أمر غير متيسر نظريا وعمليا، وتفصيل ذلك ما يلي:

1- إن التربية الإسلامية هي غير العلوم الإسلامية، فهذه الأخيرة تكوين نظري يشكل وسيلة من وسائل تحقيق التربية الإسلامية، وبالتالي فإن الذين يقترحون هذا الحل – شعروا أو لم يشعروا – يهربون إلى الأمام، وذلك بحصر الإشكال في المصطلح عوض أن يبحثوا عما يحقق التربية الإسلامية فعلا في المقررات الدراسية. وهذا أمر يحتاج إلى نظر عميق وجهد كثيف.

2- أما الاقتراح الثاني فيشكل غاية بعيدة المدى يحتاج تحقيقها إلى سلامة عقلية المدرس مهما كان تكوينه، وذلك عن طريق إقناعه بتصور حضاري للكون والحياة حتى ينعكس ذلك على تدريسه لمادته وتكييف مقرراتها مع هذا البعد الحضاري. ومدرسو مادة التربية الإسلامية جزء من هؤلاء الذين يحملون رسالة التغيير، فلا يمكن أن نحملهم ما لا يطيقون. وحتى إن كان هذا المشروع قابلا للتحقيق فإن ذلك لا يتأتى إلا بفترة زمنية كبيرة لا ينتظر تدريس مادة التربية الإسلامية حدوثها حتى يستفيد من ثمارها إذ أن أدوات التدافع الحضاري تفعل فعلها في المتلقي غدوا وعشيا.

نقطع جازمين أن إخواننا من أساتذة المادة والباحثين فيها حسنت نياتهم وصفت قلوبهم وهم يقدمون للأجيال من أبنائنا عصارة جهودهم في صياغة مقررات مادة التربية الإسلامية، وكنا ونحن نعمل بالتعليم الثانوي نطمع في أن نحلم بتغيير مقررات المادة بعد أن مضى عليها حين من الدهر تغير فيها شكل الكتاب المدرسي وتاريخ طبعه دون أن يمس ذلك جوهره ولبه، وذلك ببديل يكون أقرب إلى طبيعة المادة وما ترسمه من أهداف. لكن غصة من المرارة خنقت فينا هذا الطموح، إذ أن تقويما بسيطا للمقررات الجديدة يكشف بحق وبدون مرأى عن صدمة خطفت من المادة حيويتها، وبسطت على أفكار العاملين في تدريسها بظلال من اليأس بعد طول انتظار دام ما يقرب من عشر سنوات. فهل قدر المادة أن تعيش تجربة مرة أخرى مع المقررات الدراسية يعلم الله مداها؟
إن قراءة متأنية لكيفية صياغة المقررات الجديدة يضع أيدينا على ثغرات خطيرة في جسم مادتنا نجملها فيما يلي:

1- كثيرا ما كنا نطالب في تقارير الندوات والمجالس التعليمية بضرورة إعادة النظر في مقررات المادة دون أن تكون هناك مشاريع عمل مقترحة مصوغة بأسلوب علمي وفق قواعد بناء المناهج التعليمية، حتى إذا قررت الوزارة الوصية الاتجاه لهذا الطلب وجدنا الساحة فارغة من أي مشروع، فاشتغلت فرق البحث تحت ضغط الزمن وفي غياب تصور واضح لإنجاز مقررات حضر فيها ما هو معرفي في العلوم الإسلامية، وغاب عنها استحضار أهداف التربية الإسلامية.

2- إن فرق العمل التي اشتغلت في إنجاز المقررات الجديدة لم تكتمل بنيتها بما يعتبر ضروريا لإنجاز مقررات دراسية من تخصصات، إذ ضمت فقط باحثين متخصصين في العلوم الإسلامية ذوي

خبرة تجريبية في طرق التدريس، في حين غاب متخصصون في بناء المناهج، متخصصون في علوم التربية، متخصصون في طرق التدريس والوسائل التعليمية.

3- إن محور اهتمام فرق العمل كان هو الكتاب المدرسي ومحتواه، وليس المتلقي. ولذلك حضرت المادة العلمية وغابت المادة التعليمية التي تتطلب بالضرورة مراعاة طبيعية الفئة المستهدفة في أنواع النشاط التعليمي المطلوب إنجازه من طرف التلاميذ، وطرق التدريس الكفيلة بتحقيق الأهداف التي رسمت للمنهج الدراسي، والوسائل التعليمية المناسبة للتنفيذ، ثم طرائق التقويم الملائمة. وهذه قضايا مركبة لا تنفك في بناء أي منهج دراسي.

إن هذه الثغرات انتجت للمادة مقررا ظهرت صعوبات التكيف معه من أول خطوة وجعلت المدرسين والتلاميذ في وضع لا يحسدون عليه، وتجلت النتائج الأولية فيما يلي مما قد يكون موضع إجماع:

1- تضاعفت معاناة الطلبة والأساتذة مع الزمن المخصص للمادة من أجل تنفيذ محتوى هذا المقرر أكثر مما كانت معاناتهم مع المقررات السابقة نظرا لكثافة المعلومات والمحاور والتفريعات.

2- صعوبة التعامل مع المفاهيم والمصطلحات وفك رموزها حتى يسهل على المتلقي متابعة المعلومات وبناءها بناء سليما.

3- قتل قدرة التلميذ على البحث والإبداع والتحليل والتعليل والاستكشاف والمقارنة عن طريق تزويده بما يلزم ويزيد من المعلومات حول الموضوع.

4- بعد محتوى المقررات عن تحقيق أي من الأهداف السلوكية الوجدانية التي تركز عليها المادة في هذه المرحلة، بل وغياب تحقيق أهداف معرفية أيضا نظرا للتراكم الهائل من المعلومات التي يختلط فيها المهم بالأهم.

5- وجدنا أنفسنا أمام مقرر للعلوم الإسلامية، وهي على كل حال تبقى إطارا نظريا لا يرقى إلى خلق تفاعل لدى التلميذ، ولا يعطيه فسحة أكبر لممارسة أنشطة تعليمية. ومعلوم أن صدق المحتوى (كما يعبر عن ذلك إخواننا المشاركة) ينطلق من أمرين: صدق المعارف بالمقاييس العلمية البحتة (وهذا أمر توفر في مقررنا إلى حد كبير)، وقابلية هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة في سلوك المتعلم، وهذا هو الذي غاب بالأساس من المقررات الحالية.

على كل حال، إن هذا النوع من القراءة ليس جديدا، فمثل هذه المعطيات والمعلومات قد توجد في أبسط تقرير من تقارير المجالس التعليمية الخاصة بالمادة. إلا أن السببي في مواقفنا السابقة أن نقف عند رصد السلبيات بعد ظهور التجربة دون أن نفكر في طبيعة ما ينبغي أن يتخذ من مواقف عملية تساعدنا على التفكير في البديل من الآن عن طريق صياغة مشاريع مقترحة تنجزها فرق بحث مختصة يعمق فيها النقاش، حتى إذا ما أتيحت الفرصة لبناء المقررات من جديد كان البديل قد نضج وأخذ الوقت الكافي من المناقشة والتقويم وفق قواعد ومناهج البحث العلمي الرصين، لأن الأمر يتعلق بأمانة تربية

الأجيال تربية إسلامية، ولا يتعلق بتلبية رغبة ظرفية لأقسام التخطيط والبرمجة بالوزارة الوصية بإنجاز مقررات في سقف زمني قياسي لا يستوفي شروط ومتطلبات العملية برغم جسامتها وثقل حملتها. إن هذه الهواجس هي التي دفعت بشعبة الدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان إلى التفكير في إنشاء مجموعة بحث يكون هدفها اقتراح مشروع وخطة عمل لإعادة بناء مقررات المادة على أسس علمية تراعي مختلف المتطلبات التي يفرضها إنجاز منهاج تعليمي من محتوى دراسي وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة تعليمية تعلمية وغيرها تحت اسم "مجموعة البحث في التربية الإسلامية التطبيقية". ونعتز ونحن نشغل في صياغة المشروع أن نقدم للقارئ الكريم تصورنا للبدل على محورين رئيسيين :

1- أساسيات وخطوات ضرورية في كيفية إنجاز مقرر دراسي في مادة التربية الإسلامية (خطة عمل).

2- محتويات هذا المنهج الدراسي المقترح بأهدافه ومحاوره (المشروع).

أساسيات وخطوات ضرورية لإنجاز مقرر دراسي (خطة عمل)

إن حركة التأليف في كيفية بناء المناهج الدراسية لا تكاد تحصى. وسأذيل هذه الورقة بعينات منها لمن أراد التفصيل في التوجهات والاتجاهات والمدارس وغيرها، إلا أن زبدة ما توصلنا إليه من خلال قراءات متعددة في الموضوع خلصت بنا إلى أن أي تفكير في بناء مقرر دراسي في مادة التربية الإسلامية ينبغي على الخطوات التالية:

I- من حيث بنية المقرر:

أ- صياغة أهداف محددة تنطلق من فلسفة تربوية واضحة ومن حاجة المجتمع وطبيعة الفئة المستهدفة، وأقصد بالدقة والوضوح عبارات تصف التغيير السلوكي الذي يتوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد دراسته المنهج ومروره بخبراته حتى يسهل تقويمها، وذلك وفق تصور واضح لمفهوم التربية الإسلامية التطبيقي.

ب- انطلاقاً من هذه الأهداف يتم اقتراح هيكلية للمقرر تتضمن المكونات الرئيسية ويراعى فيها الترابط والمناسبة للأهداف واستحضار واقع المادة وخاصة وعاءها الزمني.

ج- تحديد الأفكار الرئيسية لكل مكون، وهي التي ستصبح فيما بعد عناوين لدروس المقرر، وذلك بالتركيز على أكثرها أهمية وصدقاً ودلالة على المقصود.

د- جمع المادة العلمية المتعلقة بهذه الأفكار الأساسية المتفق عليها وضبطها من حيث المصادر والمراجع.

هـ - صياغة هذه المادة العلمية صياغة تعليمية بحيث تعطي للمتعلم فرصاً أكبر للتفاعل معها.

II - من حيث لجنة التأليف:

إذا علمنا مما سبق أن اختيار محتوى المقررات الدراسية يحتاج إلى تحديد أهداف ومراعاة طبيعة الفئة المستهدفة والبحث عن المادة العلمية وصياغتها صياغة تعليمية، فإن كل هذا يتطلب فريق عمل تتكامل فيه التخصصات ومنتصرون أن هذا الفريق ينبغي أن يتكون من:

- 1- علماء متخصصين في العلوم الإسلامية واللغة العربية.
- 2- مختصين في طرق ومناهج التدريس.
- 3- مختصين في التربية وعلم النفس.
- 4- مختصين في بناء المناهج والمقررات الدراسية.
- 5- مختصين في الوسائط التعليمية وتوظيفها في التدريس.
- 6- مختصين في التقويم التربوي وتحليل المعطيات.

وتحدد المهام الموكلة لكل جهة بحسب تخصصها في إطار تكاملي بحيث تكون مهمة المختصين في العلوم الإسلامية واللغة العربية تحقيق المادة العلمية وتوثيق مصادرها ولغتها، ويتكلف المختصون في طرق التدريس بصياغة المادة العلمية بطريقة تعليمية تعليمية، ويركب المختصون في بناء المناهج هذه المادة التعليمية في نسق تركيبى يراعى طبيعة الفئة المستهدفة وفق ما تفرضه قواعد وأساسيات بناء المناهج الدراسية وعلوم التربية، ويعكف المختصون في الوسائط التعليمية على خلق حركية وتنشيط في المقرر الدراسي وذلك بخلق مواقف تعليمية تتطلب إنجاز وتوظيف هذه الوسائط ويجعل أمر وجودها في الدرس حتما لازما، مع إنجاز حقائق تعليمية مناسبة للمادة التعليمية المقررة، وتكون كل هذه المهام مسبقة بتقويم تشخيصي وخاضعة لمراحل زمنية محددة لتقويم مرحلي، وهو ما يضطلع به فريق المختصين في التقويم التربوي وتحليل المعطيات.

وهكذا نضمن التكامل في فريق العمل بشكل نطمح معه إلى أن ننجز تجربة تتوفر لها فرص النجاح، وثقل فيها نسبة الخطأ بحيث يسهل تداركها بعد التقويم المرحلي لتطبيق المقرر الدراسي.

III - من حيث استثمار المعطيات المتوفرة:

لا نتصور إنجاز مقرر ما دون تقويم علمي للتجربة السابقة، ولذلك نرى أن أول فريق مختص يمهد للمشروع وضع تصوره العام هو فريق التقويم التربوي وتحليل المعطيات. وهو ما سميناه بالتقويم التشخيصي، وذلك من خلال استثمار ما يلي:

- 1- تقارير المجالس التعليمية.
- 2- أعمال المناظرات والندوات المحلية والجهوية والوطنية.
- 3- استمارات علمية موجهة للأستاذ وأخرى للتلميذ.

وإن هذه المرحلة – لعمري- هي أم المراحل لأن وضع التصور هو أصعب ما في المشروع. ولا نذكر أننا سمعنا مناديا ينادي بمشروع متكامل أن هلموا لمناقشته فناقشنا، إذ الساحة خالية أو تكاد من مشاريع علمية متكاملة تشتغل فيها فرق بحث وفق الشروط التي ذكرنا، اللهم ما يبرق بين الفينة والأخرى من شظايا هنا وهناك تجعلنا نحس أن نبض الإحساس بواقع المادة، والطموح إلى الرفع من مستواها لازال قائما وإن كانت مثل هذه الاقتراحات تمشي على استحياء وتحتاج إلى أن يتبناها القوي الأمين من أساتذة المادة ومؤطريها.

IV- مرحلة ما بعد إنجاز المقرر الدراسي:

من سنن الله في خلقه سنة التدرج. فلو شاء الله انزل الكتاب دفعة واحدة لأن التأهيل التربوي لتلقي التعاليم الإلهية لم يكن بعد قد تمكن من الناس، وإذا كانت هذه القاعدة التربوية الرائعة قد حكمت نزول كتاب إلهي، فما بالكم بتجربة بشرية قابلة للنقد والتحليل والزيادة والنقصان. هذا تطبيقا تدريجيا للتجربة؟ نستحضر هذا ونحن نرى في قواعد بناء المناهج الدراسية وتطبيقها توجيهات عدة في مرحلة ما بعد التأليف. نجد أصولها فيما ذكرنا من أصول فكرنا الإسلامي، ونتمثل أساسيات هذه المرحلة في النقاط التالية:

- 1- تسليم المقرر المنجز إلى فريق عمل مستقل من أجل قراءة ثانية هدفها المراجعة والتثبيت من مختلف الجوانب التي سبق أن فصلناها.
- 2- تطبيق المقرر الدراسي على عينة تعليمية (أكاديمية واحدة) وفي أجل محدد.
- 3- تقويم التجربة واجتماع فريق التأليف على ضوء نتائج التقويم من أجل إعادة النظر واستكمال النقائص.
- 4- تعميم استعمال المقرر الدراسي تحت الإشراف الدقيق للجنة التأليف، وذلك بوضع برنامج للقاءات تربوية توضيحية، ووضع خطة عمل لتقويم مرحلي متتابع للتجربة تستثمر نتائجه في أي إصلاح مرتقب.
- 5- التنسيق مع الجهات الإدارية في صياغة التوجيهات التربوية والتنظيمية الإدارية الكفيلة بإنجاح التجربة.

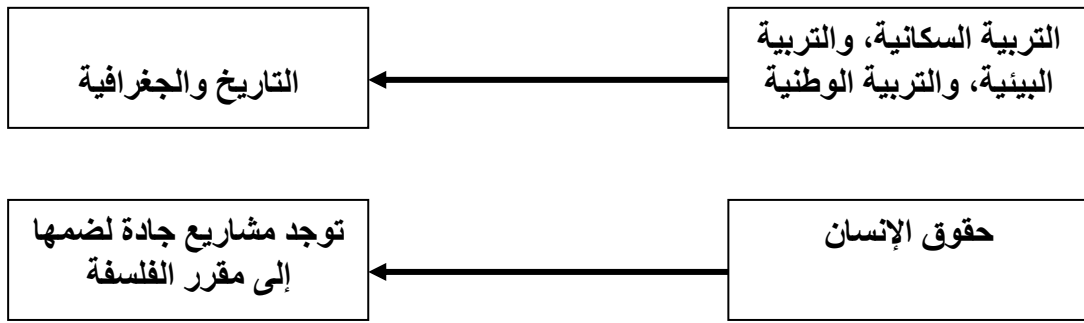
هذه جملة أفكار قابلة للمدارسة تستمد مادتها من معرفة قريبة بواقع المادة وإشكالاتها، ومن قراءات تجمع بين الأصيل والحديث مما كتبه المجتهدون في هذا المجال، أضعها بين أيديكم في شكل خطة عمل على أن أنتقل بعدها إلى توضيح مشروعنا المفتوح لإعادة هيكلة مقرر المادة.

مقترح مشروع لإعادة بناء مقررات التربية الإسلامية

(المشروع)

لا أخفيكم أننا في فريق البحث وتحت ضوء المشروع عمليا حكمتنا جملة معطيات تمثلت فيما يلي:

- * كيف يمكننا أن نرفع عن المادة هذا المسار (العلماني) الذي فرض عليها قسرا بحيث يعزلها عن هموم الفئة المستهدفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإعلامية وغيرها.
- * كيف يمكننا أن نربط بين تسمية المادة (التربية الإسلامية) ومقرراتها التي تميل إلى ما هو معرفي محض لأننا مقتنعون بأن التربية الإسلامية هدف وليست مادة تعليمية، وأن اختزالها في مادة تعليمية ضمن المواد ظلم لها وتقصير في حقها.
- * ما هو الحد الأدنى من المعارف العلمية والتربوية الإسلامية التي يمكن أن تؤطر تفكير التلميذ وسلوكه قبل مغادرة التعليم الثانوي إلى الجامعي.
- * كيف يمكننا أن نرد إلى المادة الأم (التربية الإسلامية) أطرافا تقتطع من اختصاصها قسرا لتدرس من طرف اختصاصات أخرى. فمنذ القديم اقتطع من اختصاص المادة مادة الفكر الإسلامي وأضيف إلى تخصص الفلسفة، واليوم نفقد أطرافا أخرى. ومن أمثلة ذلك:



وننتظر أن تقتطع أطراف أخرى إذا لم نقدم في مادتنا مشاريع لاستيعاب هذه المفاهيم وتدرسيها من مرجعية إسلامية منفتحة على التخصصات الأخرى. إن هذه الهواجس التي حكمتنا جعلتنا نفكر ونصوغ مشروعنا الذي فكرنا فيه وصغناه مترسمين الأهداف الآتية:

- 1- الربط بين محتوى المادة والواقع اليومي للفئة المستهدفة، وذلك بإدماج القضايا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية التي يعايشها التلميذ يوميا، وقراءتها على ضوء الإسلام من أجل تحقيق أهداف وجدانية وسلوكية نتوخاها من تدريس المادة.
- 2- تزويد التلميذ بالمعارف والتصورات الإسلامية المتعلقة بالكون والحياة العملية بشكل يؤهله لتوظيفها في أي تخصص توجه إليه، مثال ذلك:

- + إن توجه إلى كلية العلوم يكون قد درس المفاهيم الإسلامية في التربية البيئية.
- + إن توجه إلى كلية الطب يكون قد درس المفاهيم الإسلامية بالتربية الصحية والوقائية.
- + إن توجه إلى كلية الحقوق يكون قد درس المفاهيم الإسلامية بالتربية الحقوقية والاقتصادية.

+ إن توجه إلى كلية الآداب والعلوم الإنسانية يكون قد درس المفاهيم الإسلامية بالتربية العلمية والثقافية والتربية الاجتماعية والأسرية.

+ إن توجه إلى معاهد الفنون والآثار يكون قد درس المفاهيم الإسلامية بالتربية الفنية والجمالية.

+ إن توجه إلى معاهد الصحافة والإعلام يكون قد درس المفاهيم الإسلامية بالتربية الإعلامية والتواصلية.

ويشترك كل الطلبة بمختلف اختصاصاتهم في أخذهم بحظ وافر من التربية العقائدية والتعبدية وما لا بد منه من مباحث العلوم الشرعية.

3- تمكنا من استيعاب المفاهيم والمجالات التربوية المقطعة من المادة (سكانية، بيئية، حقوقية...) واسترجاعها إلى حضنها الطبيعي الذي هو التربية الإسلامية بمفهومها الواسع.

انطلاقاً من هذه الأهداف، اقترحنا تصوراً لمكونات المادة هو كالتالي:

➤ توضيح محاور المشروع.

➤ توضيح خطة العمل بمجموعة البحث والأفاق المرسومة للمشروع.

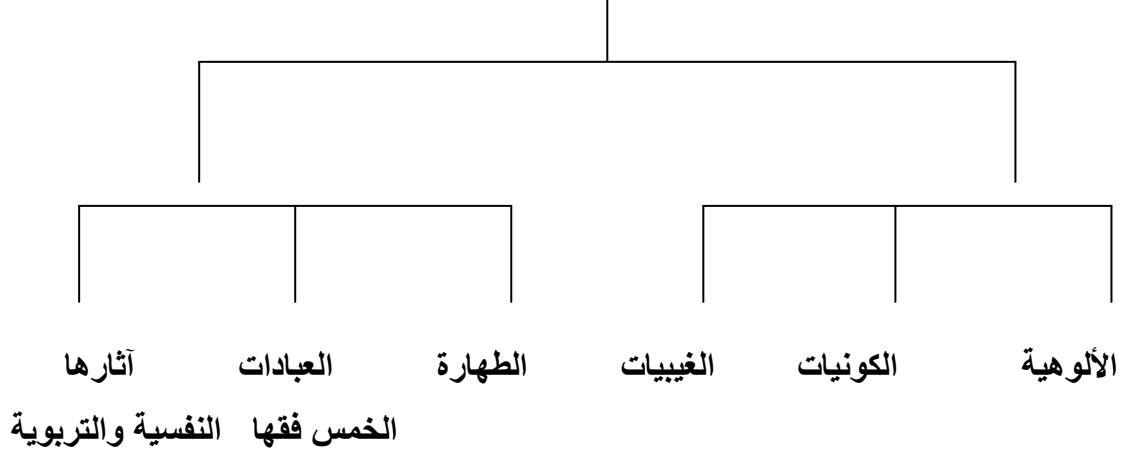
التربية الإسلامية وأهدافها التنموية



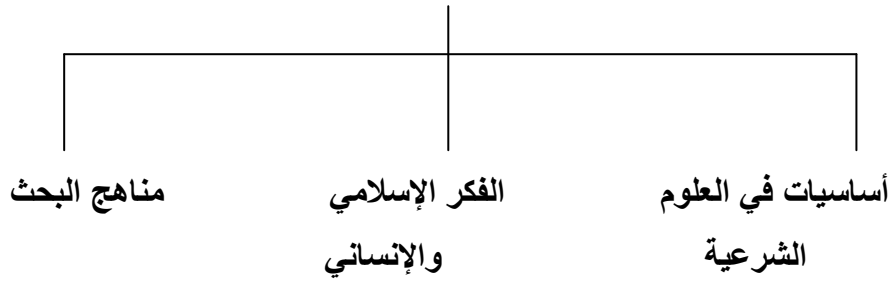
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

التربية الوقائية والصحية	التربية الفنية والجمالية	التربية التواصلية والإعلامية	التربية البيئية	التربية الحقوقية	التربية الاقتصادية	التربية الأسرية والاجتماعية	التربية العلمية والثقافية	التربية العقائدية والتعبدية
--------------------------	--------------------------	------------------------------	-----------------	------------------	--------------------	-----------------------------	---------------------------	-----------------------------

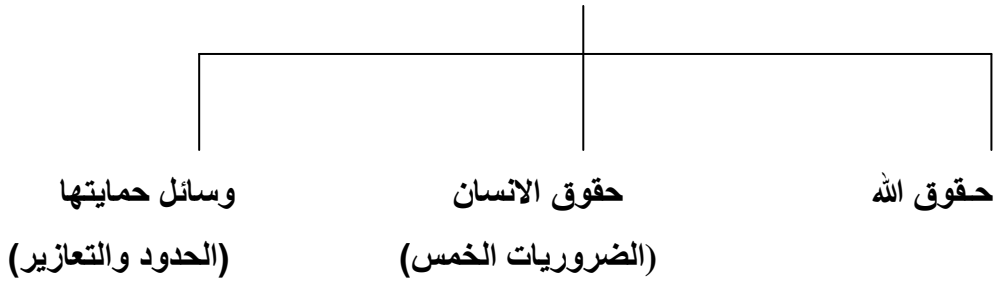
التربية العقائدية والتعبدية



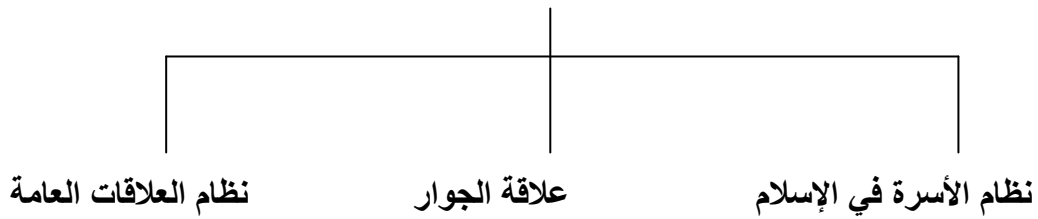
التربية العلمية والثقافية



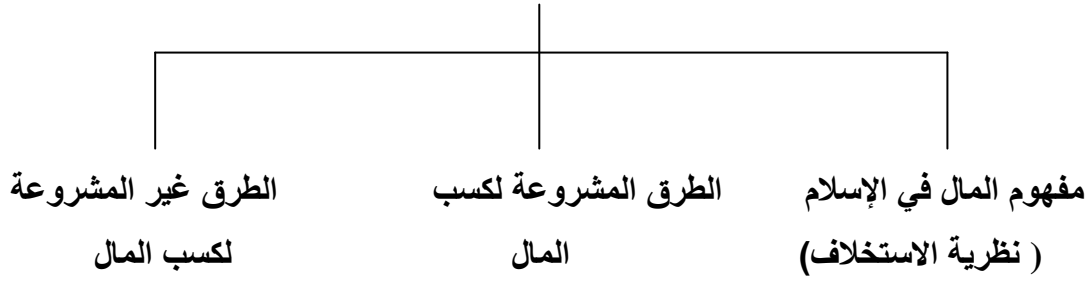
التربية الحقوقية



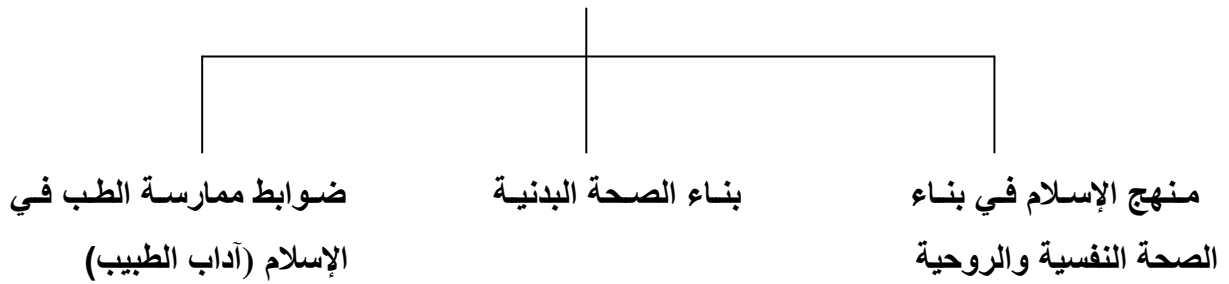
التربية الاجتماعية والأسرية



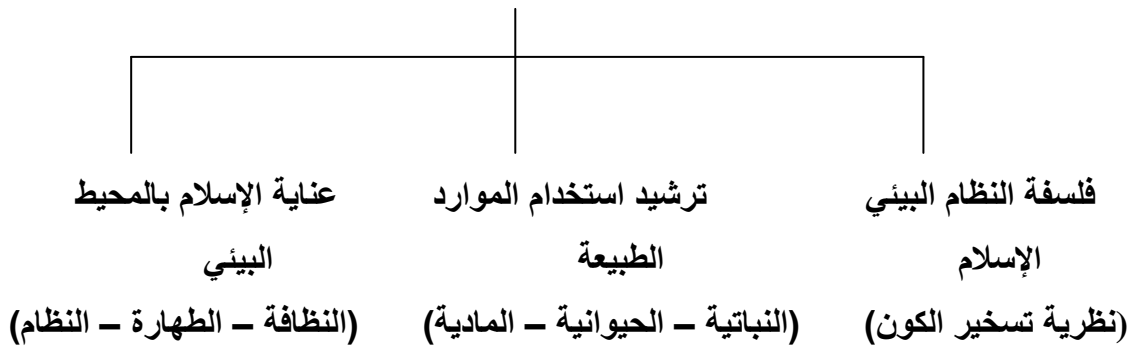
التربية الاقتصادية والمالية



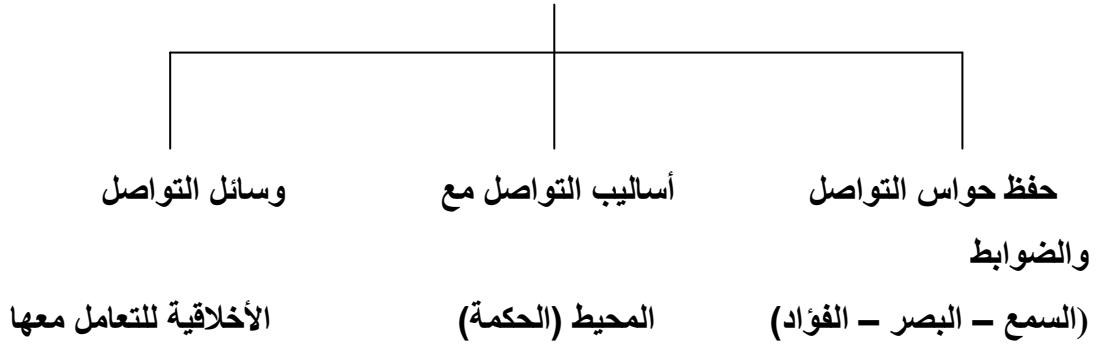
التربية الوقائية والصحية



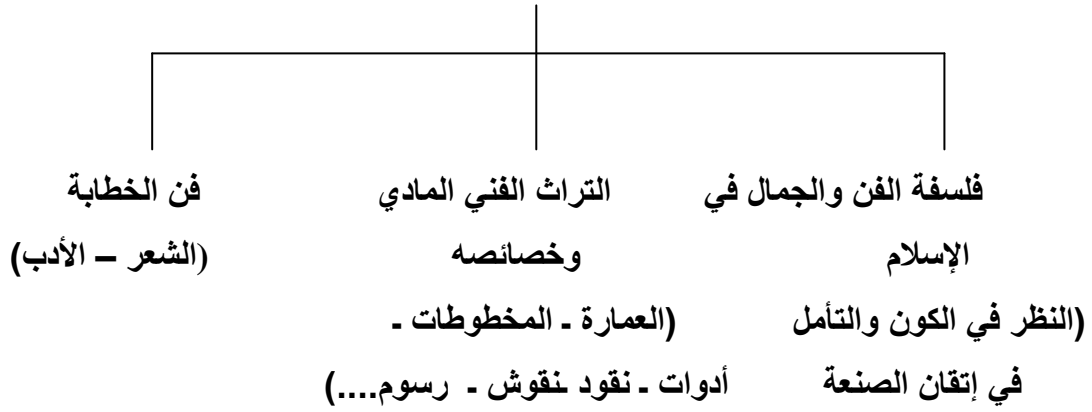
التربية البيئية



التربية الإعلامية والتواصلية



التربية الفنية والجمالية



نحو منهجية جديدة لتأليف مكون السيرة النبوية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي

الأستاذ محمد بنزينب
مفتش منسق جهوي لمادة
التربية الإسلامية – أكاديمية فاس

يتناول هذا العرض النقاط التالية:

- مكون السيرة النبوية في التعليم الأساسي.
- مقرر السيرة في السلك الثاني أساسي.
- منهجية التأليف المتبعة في مكون السيرة.
- المنهجية المقترحة في تأليف مكون السيرة.

تقديم:

كان المأمول أن يكون لوثيقة إصلاح التعليم التي شرع في تطبيق ما جاء فيها منذ سنة 1985 نتائج إيجابية على العملية التربوية بصفة عامة، وكان من المناسب – وفي هذا الموسم الدراسي بالذات – أن تقوم نتائج هذا الإصلاح – ولو على مستوى الكم – على اعتبار أن الفوج الأول من التلاميذ الذين درسوا المنهاج الجديد قد التحقوا بالتعليم الجامعي.

ولكن كل المؤشرات تؤكد أن الإصلاح لم يحقق أهدافه، ومادة التربية الإسلامية على رأس المواد التي لم ينصفها النظام التربوي إلى الآن، ومشاكلها معروفة لا تحتاج إلى بيان. وسأقتصر في هذا العرض على إبداء الرأي في الجانب المنهجي لمكون السيرة الذاتية.

أولاً – مكون السيرة النبوية في التعليم الأساسي:

أثرت أن أتناول بتركيز شديد مكون السيرة في التعلم الأساسي بسلكيه لتكتمل صورة المكون في الأذهان. فعلى مستوى مفردات البرنامج هناك غياب كامل للسيرة النبوية في السنوات 1 و3 و4 و5 بالسلك الأول من التعليم الأساسي، ولم تبرر أسباب هذا الغياب في المنهاج الدراسي مع العلم أن السنة الثانية لها مقرر مكثف يلخص حياة الرسول صلى الله عليه وسلم من ولادته إلى وفاته. وعلى مستوى المنهجية نجد أن الدروس المقررة في السنة الثانية (15 درسا) تنطلق من النصوص القرآنية بخلاف ما جاء في دروس السيرة بالسلك الثاني من التعليم الأساسي.

ثانيا – مقرر السيرة في السلك الثاني من التعليم الأساسي:

ينبني هذا المقرر أساسا على دروس السنة السادسة، والجدول التالي يوضح مفردات البرنامج في السنوات الأربع:

عدد الدروس	السنة السادسة	السنة السابعة	السنة الثامنة	السنة التاسعة
1	ولادة الرسول ورضاعه	اختلاء الرسول	الإسراء والمعراج	غزوة بدر
2	كدحه في سبيل الرزق	الدعوة إلى الله	بيعة العقبة	فتح مكة
3	إعادة بناء الكعبة	الهجرة إلى الحبشة	الهجرة إلى المدينة	حجة الوداع
4	أسس المجتمع الجديد

ومما يلاحظ على هذا البناء فجوات كثيرة لم تعمل لجنة التأليف على التقليص منها على الأقل، مثل الحصار الاقتصادي وعرض الإسلام على القبائل.

ثالثا – منهجية التأليف في مكون السيرة:

إن منهجية التأليف التي اختارتها لجنة إعداد كتب التربية الإسلامية بالسلك الثاني أساسي في مكون السيرة النبوية تعتمد على النصوص وحدها، نص واحد في كل درس يشتغل عليه المدرس والتلميذ معا، يعزز ببعض الشروح والتعريف ببعض الأعلام ويختم بأسئلة عامة. ويتميز كتاب السنة الثامنة وحده بإضافة عنصر إفادات. أما البحث والاستثمار فقد جاء في نهاية المكون بالمستويات الثلاث، كما أن الوسائل التعليمية وإن كانت متوفرة في أغلب الدروس إلا أنها تفتقر إلى الجاذبية والتشويق لكونها قديمة وباهتة.

ويبدو أن أكبر عقبة تعترض إنجاز المدرس هي كيفية التعامل مع هذا النص المجرد، أيقف عند حدوده ومعانيه؟ وفي ذلك قصور واضح للموضوع المدروس ! أم يعتبر النص – رغم طوله – منطلقا لتقديم عرض شامل عن الموضوع سواء على مستوى هيكل الدرس أو على مستوى التحليل والاستدلال؟ وهذا الاختيار الثاني ينعدم تقريبا لدى المدرسين لأن منهجية تدريس مكون السيرة الواردة في كتب الأيام التربوية لسنة 1992 تكرر الاتجاه الأول حين فصلت ما يقدم في الحصتين على الشكل التالي:

التعليم القبلي	المضمون العام	إضاءة النص	عرض النص	التمهيد	تقويم قبلي	الحصّة الأولى
التعليم القبلي	التقويم	معالجة النص (تقسيم + تحليل + استنتاج)		إعادة قراءة النص	تقويم قبلي	الحصّة الثانية

و الواضح أن منهجيتي التأليف والتدريس معا لا تحققان الأهداف المرجوة لمكون السيرة النبوية بسبب قصور النص عن استيعاب المضامين المطلوبة والعبر المستخلصة من كل درس. إن الاتجاه الذي سارت عليه لجنة التأليف ليس إلا صورة مختزلة لتدريس نصوص المطالعة والاستثمار التي اقتبست أصلا من تدريس النصوص الأدبية في صورتها البسيطة، والفرق كبير جدا بين النص الأدبي يحتمل عدة قراءات والنص الشرعي الذي لا يمكن صرفه عن معناه الأصلي إلا بقرينة أو دليل.

فلو أخذنا مثلا الدرس الأول في مقرر السنة الثامنة (الإسراء والمعراج) نجد نصا مؤلفا من 22 سطرا وثق بعبارة (مختصر من صحيح البخاري)، وهو النص الوحيد من الحديث النبوي يتلوه مباشرة الشرح اللغوي والاصطلاحي ثم التعريف بالأعلام فالأسئلة، وبها ينتهي الدرس.

وفي ملحق (إفادات) قدم تعريف للمعجزة مع أهم معجزات الرسول عليه السلام. وأول ما يلاحظ على هذا الدرس هو أن النص لم يستوعب أهم أحداث المعجزة كما جمعها بعض كتب السيرة، كما يلاحظ غياب تام للظروف التي تمت فيها معجزة الإسراء والمعراج. ويلاحظ أخيرا الإعراض عن ذكر آثار هذه المعجزة ونتائجها في مجتمع أهل الإيمان وأهل الكفر (موقف أبي بكر مثلا). والغائب في هذا الدرس هو الأكثر إثارة لوجدان المتعلم باتخاذ مواقف سلوكية مدعمة بالدليل الشرعي.

وقبل عرض المنهجية البديلة، أود أن أقدم ملاحظات ثلاث:

1- ضرورة تقديم النص الأقوى حجة في موضوعه على غيره عند التأليف سواء كان النص أساسيا أو استشهاديا، وعليه فيقدم النص القرآني على الحديث، ويقدم الحديث على ما رواه

مؤرخو السيرة النبوية، ففي معجزة الإسراء مثلا ينبغي أن يكون النص الأساسي هو مطلع سورة الإسراء.

2- الحرص على الاختيار الجيد للوسائل التعليمية ووضعها في المكان المناسب من الدرس حتى تؤدي وظيفتها التربوية المطلوبة.

3- ضرورة إبراز العبر المستخلصة من أحداث السيرة بهدف التأسّي والاقتداء أو الرفض والإباء.

رابعاً – المنهجية المقترحة في تأليف مكون السيرة:

ينطلق هذا الاقتراح من خلفية تربوية ترى أن عملية التعلم ينبغي أن تنمو بشكل طبيعي مع نمو التلميذ، فالمقررات الدراسية ينبغي أن تبنى على أساس نمو المعارف والمهارات من جهة، واكتساب آليات التعلم من جهة أخرى. والمنهجية من أهم الآليات التي يحسن التركيز عليها في عملية التعلم، حيث أن نجاح عملية التدريس مرتبط أشد الارتباط بمنهجية التأليف.

وإذا كانت الهوة بعيدة جدا بين منهجيتي تأليف مكون السيرة في السلك الثاني من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، فإن المنهجية المقترحة تحاول تقريب هذه الهوة ليتم الاندماج السريع للمتعلمين الذين سينتقلون إلى المرحلة الثانوية. وهذه معالم المنهجية المقترحة:

- 1- تصدير مكون السيرة في كل مستوى بأهدافه النوعية في صيغ مركزة وواضحة.
- 2- تحديد أهداف الدرس العامة بدقة وأمانة.
- 3- ترجمة هذه الأهداف إلى محاور يصدر كل محور منها بنص أو أكثر من القرآن أو الحديث، من كتب المعتمدة عند العلماء.
- 4- توثيق النصوص وتحديد دلالتها اللغوية والاصطلاحية مع استخلاص المضامين.
- 5- عرض محتوى كل محور بأسلوب سهل اعتمادا على المصادر والمراجع المعتمدة في الدرس مع إمكانية توظيف القصة واستخلاص العبر والعظات.
- 6- ختم كل محور بتقويم مرحلي يستهدف اختبار حصيلة المتعلم.
- 7- وضع خلاصات مركزة – بعد التقويم الإجمالي- للسنتين السابعة والثامنة، وإغاؤها في السنة التاسعة بهدف تهيئ المتعلمين لمقرر التعليم الثانوي.
- 8- اختيار نصوص للمطالعة والاستثمار تختم بها دروس المكون في كل مستوى دراسي مع تذييلها بأنشطة التعلم.
- 9- العناية بالصور والخرائط والرسوم من أجل تسريع وتيسير عمليتي التعليم والتعلم.

من أجل تصور منهجي تربوي لتوظيف التراث الإسلامي في الكتاب المدرسي

الأستاذ محمد كيزي
مفتش التعليم الثانوي
مادة اللغة العربية بناية فاس المدينة

أولاً: مقدمة: طريقة التناول وسبب الاختيار

يتمثل البناء التركيبي للموضوع في ثلاثة عناصر أساسية، ألا وهي: التصور المنهجي – التراث الإسلامي – الكتاب المدرسي.

ويتضح من ذلك أن الخواص التي تتوسط البنية التركيبية تتمثل في "التراث الإسلامي". ومن خلال هذه البنية التركيبية، تتضح لنا أهمية الموضوع. تلك الأهمية تتجلى على الخصوص في:

- كون التراث الإسلامي يتوفر على ذخائر وكنوز علمية دينية أدبية لغوية أكبر من أن يكتفي بخزنها أو عرضها في المتاحف الأثرية.
- توظيف هذا التراث في مختلف الدراسات لا يزال في أمس الحاجة إلى تعامل بريء ونزيه وموضوعي يميّط اللثام عن هذه الكنوز، ويكشف القيمة الحقيقية التي تغمر هذا التراث.
- حاجة الدراسات التربوية الماسة للاستفادة من هذا التراث.
- حاجة المتلقي إلى هذا التراث سواء في طور تنشئته التربوية والاجتماعية الأولى (نعومة أظفاره)، أو عند بلوغه سن الرشد الفكري والثقافي.
- كون الكتاب المدرسي من القنوات الأساسية التي تحتاج إلى تمهير أساليب ومنهجيات التعامل مع التراث الإسلامي.

ولعل ما ذكر في شأن أهمية الموضوع يعتبر كافيا لسبب اختياره. ويمكن إجمال هذه الأسباب التي حذت بنا إلى هذا الاختيار في:

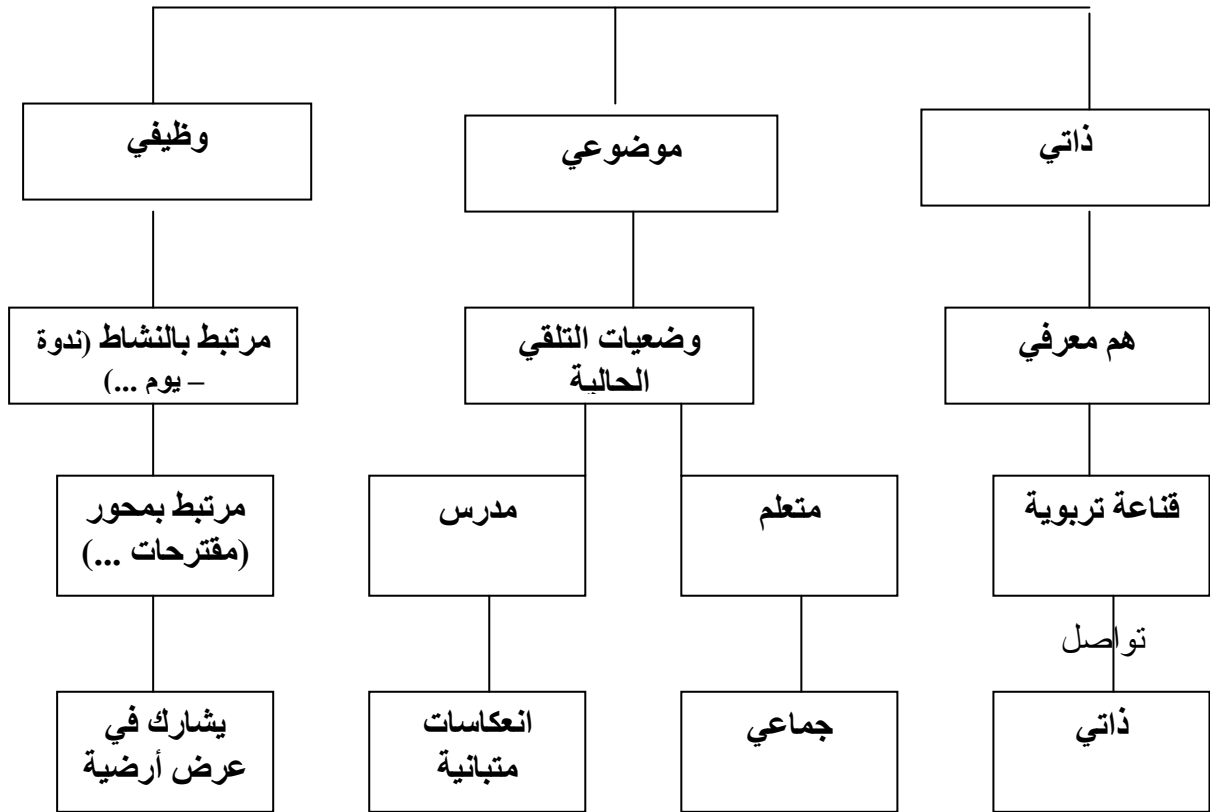
➤ السبب الذاتي: وينطلق من قناعات خاصة مترسخة، ترمي إلى ربط جسور التفاعل بين الفرد والجماعة عبر قنوات هذا التراث.

➤ السبب الموضوعي: ويتمثل في الخلل والخلج اللذين يكتنفان تعامل مختلف الدراسات مع هذا التراث، الشيء الذي يقلص من صورته في عين المتلقي الراشد، ناهيك عن المتعلم والمدرس وباقي الشرائح التربوية.

ويمكن أن نضيف إلى هذين السببين سببا آخر نصلح عليه ب " السبب الوظيفي"، وهو الذي يرتبط مباشرة بالمنهجيات وأساليب وأنشطة التعامل مع هذا التراث، وكيفية ربطه وإدماجه في مختلف المجالات والمحاور التي من بينها الكتاب المدرسي (الخطاطة رقم 1).

الخطاطة رقم 1

سبب الاختيار



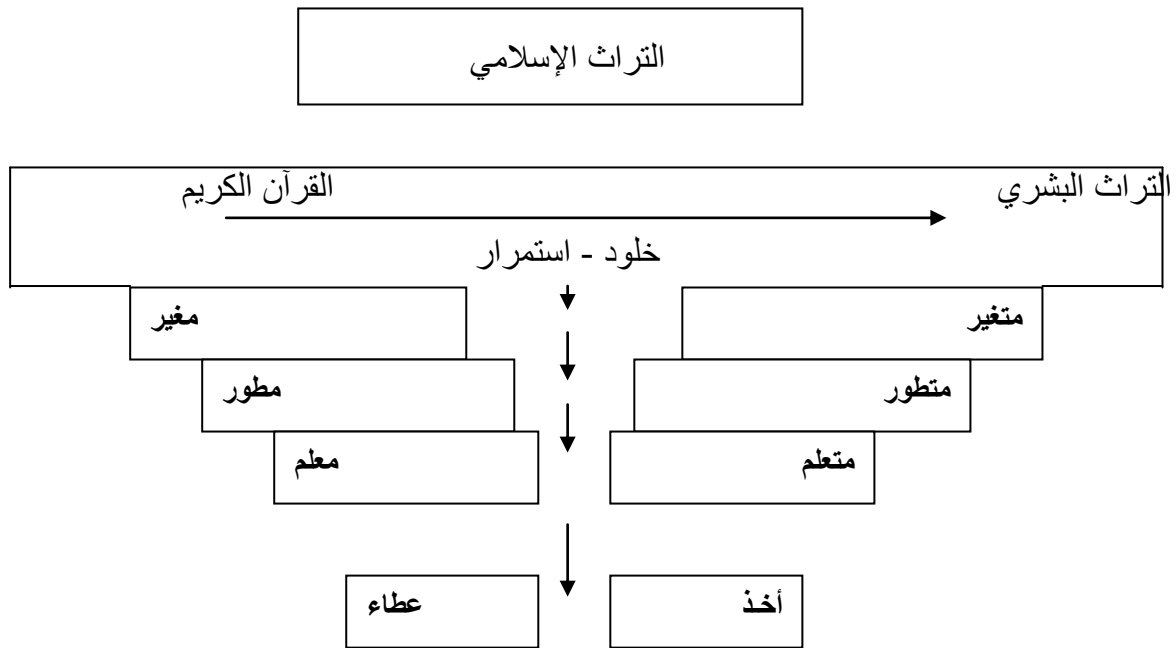
من خلال ما ذكر، نستطيع القول بأن طريقة التناول ستقتصر - في المساحة الأولى التي يشملها هذا العرض - على طرح الموضوع من خلال قنواته الرئيسية الثلاث، التي تمت الإشارة إليها في البنية التركيبية، وسيعزز هذا الطرح بخطاطات توضيحية تختزل المضمون، كما سننهي هذا العرض

باقتراحات تختزل المواصفات الأساسية والضرورية للتواصل المنهجي مع التراث من خلال الكتاب المدرسي انطلاقاً من وجهة نظر متواضعة.

ثانياً: التراث الإسلامي: بعض خصوصياته ووظائفه التربوية:

في البدء، من المسلمات التي يجب التأكيد عليها والانطلاق منها أن القرآن الكريم هو الحبل المتين والمعقل المتين والحافظ الأمين لكل تراث إسلامي. فلا يمكن الحديث عن أي تراث إسلامي بمعزل عن القرآن العظيم. وبفضل هذا الكتاب الخالد، استمد التراث الإسلامي وجوده وكيونته وقيمه وهيمته، لأن القرآن الكريم اتجه في بنائه الشمولي "ما فرطنا في الكتاب من شيء" إلى مخاطبة متلق واحد مستهدف بالخطاب، ألا وهو الإنسان. وبفضل القرآن تطور فكر الإنسان المسلم، وتطور سلوكه، ومن خلود القرآن الكريم استمد التراث الإسلامي استمراره وصموده وشموخه (الخطاطة رقم 2).

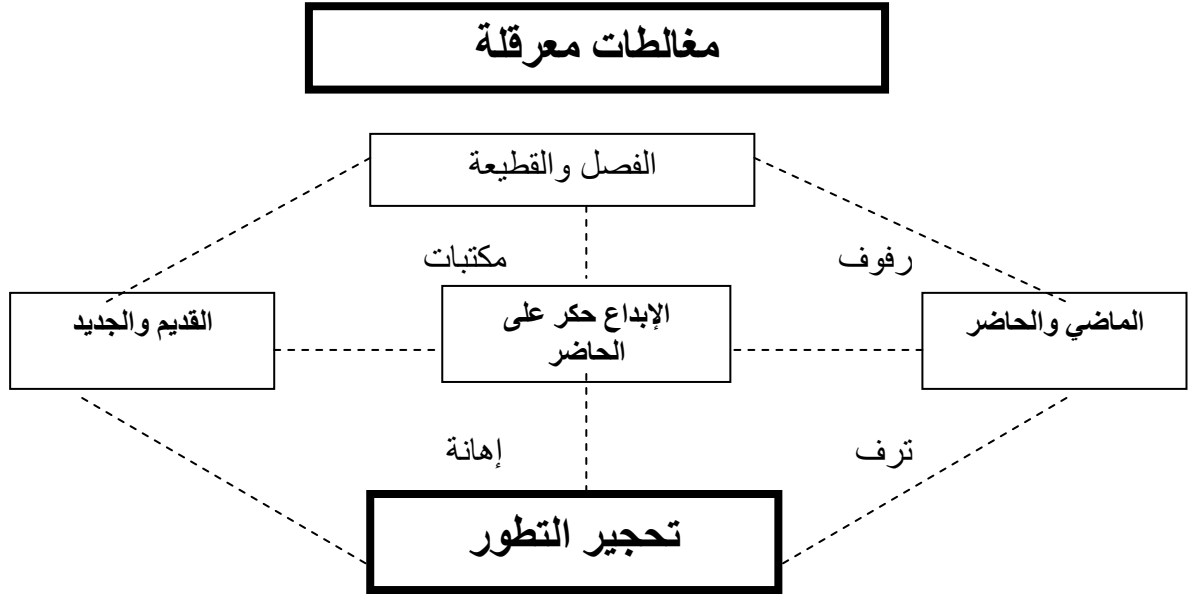
الخطاطة رقم 2



وإذا كانت بعض المغالطات المغرضة حاولت أن تنال من هذا التراث، أو أن تحول بينه وبين المتلقي، بل حاولت أن تجرد المتلقي المسلم من هويته، فإن هذه المغالطات جاءت: إما نتيجة تصور قاصر ومقصر للتراث الإسلامي، أو نتيجة توجه متحيز يرمي إلى دس السموم التي تعمل على تشكيك المتلقي في قيمة التراث الإسلامي، ونعته بالجمود والتحجر، أو إضفاء نعوت براقة تكتفي بوصف خارجي يهيل التراب على الواجهة الجميلة! (الخطاطة رقم 3).

¹ - الآية 39 من سورة الأنعام.

الخطاطة رقم 3



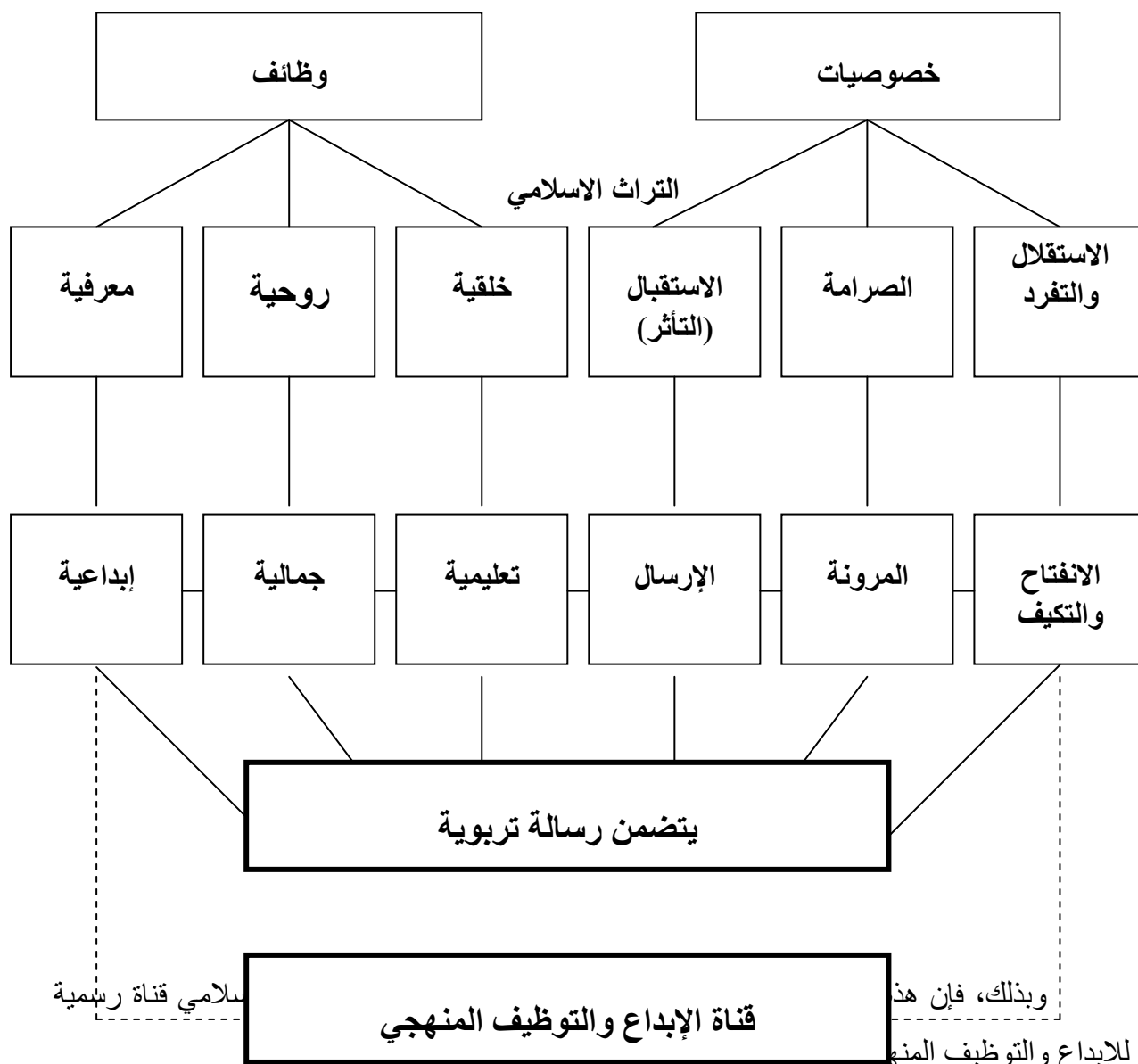
فإذا أردنا أن نهيل التراب عن الواجهات التي يكتفي بالإيماء إليها في تلك الدراسات المغرضة، فإننا سنستشف من أول وهلة أن من خصوصيات ووظائف التراث الإسلامي.

➤ أنه يجمع بين التفرد والاستقلال الذاتيين، وبين الانفتاح الحضاري على سائر الثقافات التي تواجهه، إذ يمكن تحيين هذا التراث في كل وقت وحين لجعل الحضارات الأخرى تتكيف وتتلون بخصوصياته.

➤ أنه يجمع بين الصرامة في المحافظة على الذات والهوية، وبين المرونة في مخاطبة الآخرين ومحاورتهم، وبالتالي فإن هذا التراث مؤثر متأثر، مرسل مستقبل.

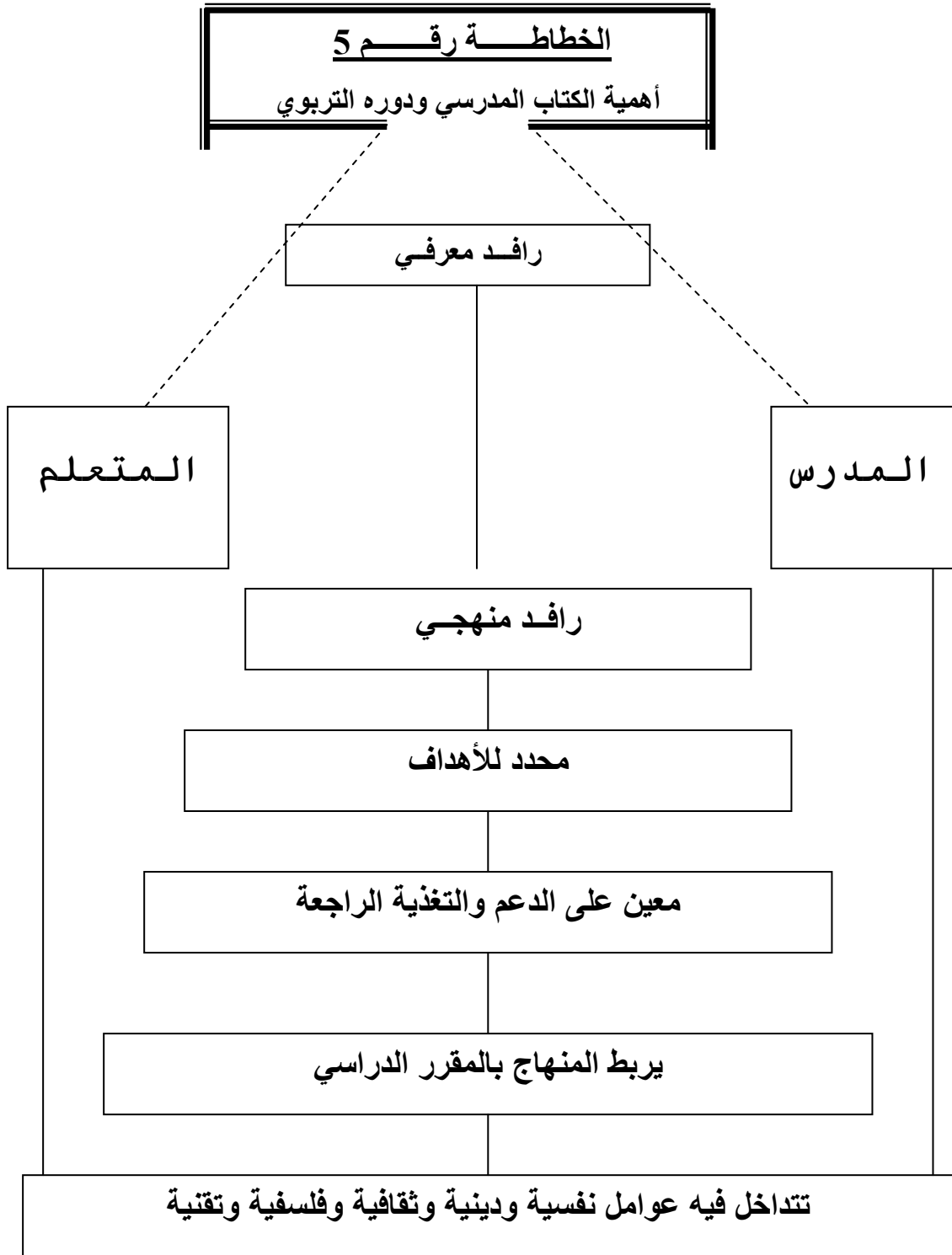
➤ أنه ذو رسالة تربوية عالمية، تتميز بالبعد الخلقي في بث قنواتها، لأنها تحافظ على إنسانية الإنسان، وبيعد روحي ومادي يجعلها تتذوق الأشياء، وتتعشق الخير والجمال، وبيعد معرفي شمولي، يتجاوز الثقافة الاستهلاكية إلى الثقافة المتطورة والمواكبة (الخطاطة رقم 4).

الخطاطة رقم 4



ثالثاً " الكتاب المدرسي وحاجته إلى منهجية تربوية فعالة:

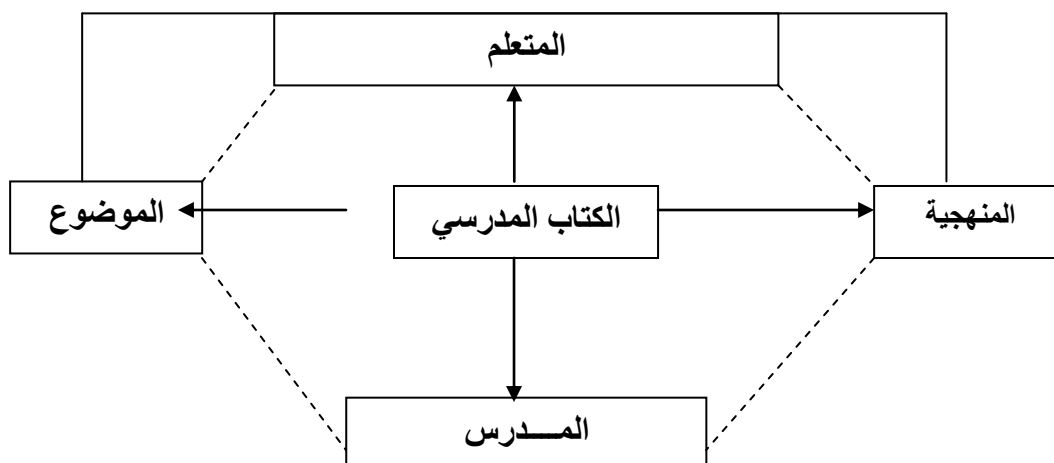
إن الكتاب المدرسي هو المتنفس التربوي الأساس لكل نظام أو توجه يتغىي التطور والتغير والتغيير الإيجابيين، لأنه القناة التواصلية بين المدرس والمتعلم، ولأنه الوسيلة الوحيدة لدعم المكتسبات والحفاظ على المقدسات، إنه بالتالي انعكاس طبيعي لما يجب أن يحقق للمتعلم هويته وشخصيته (الخطاطة رقم 5).



لذلك، يمكن اختزال رسالة الكتاب المدرسي في كونه قناة مرجعية، سواء بالنسبة للمتعلم والمدرس، أو بالنسبة للمواضيع والمحاور الدراسية من جهة، ومنهجيات وطرق التدريس من جهة ثانية (الخطاطة رقم 6).

الخطاطة رقم 6

رسالة ومسؤولية الكتاب المدرسي



ومن كل ذلك يتضح أن الكتاب المدرسي هو رسول المعايير التربوية والتصورات المنهجية التي لا تقتصر على المضامين فقط، ولكن تعمل على صقل هذه المضامين ليفهمها المتلقي ويتفاعل معها. كما أن المضامين وحدها لا تكفي لهذا التفاعل، وإنما يضاف إلى ذلك شكل ونوع الورق وطريقة الرقن والصور والوثائق واللوحات المعززة.

ويمكن اختزال أسس ومعايير توظيف التراث الإسلامي في الكتاب المدرسي في الجدول التالي:

توظيفها في الكتاب المدرسي	أسس معيارية
توزيعها أفقياً وعمودياً بشكل يتناسب مع المتلقي. الأنساق اللغوية تخدم الرسالة التربوية للتراث الإسلامي.	انتقاء المضامين وفق معايير محددة ومنظمة تركز على اللغة العربية والدين الإسلامي.
الإخراج الطباعي/الصور واللوحات/ نصوص الانطلاق ونصوص الدعم/اللغة وأسلوب العرض/أساليب القياس/الجدول.	شكل الكتاب لا ينفصل عن مضمونه، وأنشطته التقويمية والتكوينية في علاقتها بالمتلقي.
تفاعل المتعلم معها عن طريق المنهج. محاولة توظيفها في الحالات الاعتيادية. (أفراح – أتراح – مشاكل ...)	المادة التراثية تنسجم مع المنهجية التعليمية وترتبط بالواقع.
الربط الحضاري، التوثيق، المقارنة، استحضار الحالات والشخصيات، تمثل/تشويق/انفعال/انجذاب واقعي/تأثر	المادة التراثية تُعرض بسماتها الأصلية التي تعكس هويتها التاريخية والحضارية.
درء الخوف والشك وسوء النية، مطالبة المتعلم بتشخيص أدوار موقفية بقصد النقد والتقويم والتذوق.	المادة التراثية ترتبط بالمتعلم ارتباطاً حقيقياً يقوم على الألفة والتقدير والمودة الصادقة.

مراعاة الوضعيات التربوية للمتلقي.	تنويع أسئلة الحوار، التكتيف من الأمثلة، تربية الحواس ثم الارتقاء التدريجي بوعي المتعلم.
تربية المهارات الحسية والسلوكية ...	الحسية: السمع، البصر، النطق. التربوية: التحليل، التركيب، الاستقراء، الاستنباط... السلوكية: البحث، الاكتشاف، التعاقد

رابعاً – مواصفات ضرورية وأساسية للتواصل المنهجي مع التراث الإسلامي من خلال الكتاب المدرسي.

من خلال ما ذكر، نقترح مواصفات يمكن اعتبارها أرضية للتفاعل المنهجي مع الكتاب المدرسي في تعامله مع التراث الإسلامي، وفي توظيفه البناء لهذا التعامل:

﴿ إن الكتاب المدرسي يجب أن يكون منطلق تواصل مع المتعلم بالفعل لا بالقوة. فالتواصل بالفعل يجعله يراعي خصوصيات المتعلم ووضعيته الاجتماعية والاقتصادية، ويراعي بيئته ووسطه، ويربط كل ذلك بالعصر وبالفضاء الزماني والمكاني، وبالشروط الأساسية للهوية الإسلامية التي تحفظ للمتعلم وجوده الحضاري والتاريخي، وتحقق له مكانته اللائقة في كل وسط يواجهه، مهما تكن المفارقات التي يصطدم بها.

﴿ لا بد للكتاب المدرسي أن يكون من التنوع والشمولية بحيث يحقق للمتعلم التحفز والاعتزاز المطلوبين، سواء من حيث شكل الغلاف (واجهة أساسية وضرورية)، أو من حيث طبيعة الرقن أو اللوحات والصور والخطاطات والفهارس والملحقات التي يجب أن يتضمنها.

لذلك، فإن الكتاب المدرسي يجب أن يبقى بعيداً عن كل المزايدات والمضاربات التجارية التي تتاجر بأهدافه وقيمه، وأن تخصص له من الإمكانيات المادية والفنية والجمالية ما يضمن له جودته وتميزه.

﴿ يجب أن يربي الكتاب المدرسي في المتلقي ملكات الحوار المنظم، والنقد البناء، والمناظرة الجادة، حتى يتعود على احترام الرأي الآخر، وعلى مخاطبة الآخرين بأدب وحسن الإصغاء والاستفادة من الغير، دون اصطدام عنيف أو تهور أو استسلام.

﴿ ألا يكتفي الكتاب المدرسي بالشحن المعرفي والفكري، بل يتعداه إلى الشحن الروحي والوجداني، بما يجعل المتعلم محافظاً على هدوئه واتزانه وتركيزه، متذوقاً للأشياء التي تحيط به، ميالاً إلى المحبة والوئام وحب الخير والتعاون الصادق مع غيره، من غير حب للابتزاز المنفعي، ودون أنانية أو عدوانية.

﴿ من أجل ذلك يمكن أن يتضمن الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية- على الخصوص – مكونات جديدة مثل: القصص القرآني، وأسباب النزول، وأخلاق الصحابة والعلماء، وأخلاق النساء العالمات، وسير الرجال ...

﴿ يجب أن يكون الكتاب المدرسي وسيلة حية من وسائل التربية الذاتية والدعم المندمج والتغذية الراجعة التي تحث المتعلم على البحث والحوار الجادين، من غير تعنيف أو مشقة أو تكلف، حتى يندمج اندماجا عمليا في المناخ القرآني الرباني (الخطاطة رقم7)



الفهرس

تقديم.....	3
القسم الأول - الكتاب المدرسي بين النظرية والواقع	
خصوصيات الكتاب المدرسي ووظائفه التربوية	6
إشكالات نظرية في تأليف الكتاب المدرسي:	14
العرض الأول - إشكالية المحتوى والمنهاج	14
العرض الثاني - إشكالية المحتوى والأهداف	21
التربية الإسلامية بين المنهج الجامع الكلي وبين المنهج التفصيلي للعلوم الإسلامية.....	36
البعد التربوي في محتوى كتب التربية الإسلامية.....	42
وقفات مع الكتاب المدرسي بالسلك الثاني أساسي.....	48
المصطلح في مقررات السلك الثاني أساسي.....	54
القسم الثاني - مقترحات جديدة لتأليف الكتاب المدرسي بالسلك الثاني أساسي	
معطيات منهجية التأليف الحالية وتقديم مقترحات بديلة.....	58
مقترحات لتحقيق البعد التربوي في الكتاب المدرسي.....	66
نحو تصور جديد لبناء مقررات التربية الإسلامية.....	76
نحو منهجية جديدة لتأليف مكون السيرة النبوية.....	87
من أجل تصور منهجي لتوظيف التراث الإسلامي في الكتاب المدرسي.....	91
الفهرس.....	101